

Dub. 10ff.

Dr. MICHAŁ JANIŃ

**DZIEJE
SZKOLNICTWA POLSKIEGO**

Z RZUTEM OKA NA JEGO PRZYSZŁOŚĆ

2. 754.

WYDANIE DRUGIE
PRZEJRZANE I UZUPEŁNIONE



2. 754.

CZĘSTOCHOWA
NAKŁADEM KSIĘGARNI A. GMACHOWSKIEGO
1924

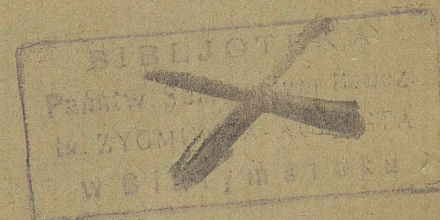
2.754.

Dzieje szkolnictwa polskiego

23

24

32



422

5.374

250

519

Dr. MICHAŁ JANIK

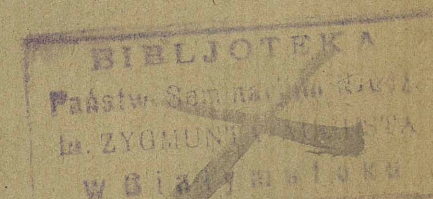
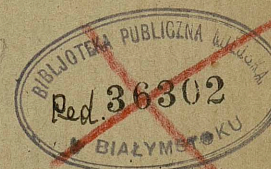
DZIEJE SZKOLNICTWA POLSKIEGO

Z RZUTEM OKA NA JEGO PRZYSZŁOŚĆ

WYDANIE DRUGIE
PRZEJRZANE I UZUPEŁNIONE



37(438)



CZĘSTOCHOWA
NAKŁADEM KSIĘGARNI A. GMACHOWSKIEGO
1924

Czcionkami i drukiem F. D. Wilkoszewskiego w Częstochowie.



PRZEDMOWA DO I WYDANIA.

Dzieje szkolnictwa polskiego mają swoje bardzo piękne karty. Co zaś zasługuje na baczną uwagę, dola i niedola naszej szkoły łączyła się bardzo ściśle z dolą i niedolą narodu.

Gdy byliśmy moralnie zdrowi i państwowo mocni lub gdy bodaj jeden z tych czynników był silny, szkoła polska stała na wyżynie. Upadek myśli państwowej i zdrowia moralnego łączył się zawsze z upadkiem szkolnictwa. Próbowi odrodzenia ducha państwowego i narodowego towarzyszą skuteczne usiłowania około odrodzenia szkoły narodowej.

W niniejszym szkicu popularnym podamy najważniejsze tego rodzaju momenty z dziejów naszego szkolnictwa. Nie gubiąc się w szczegółach, wybierzemy z przeszłości tylko to, co każdy Polak, a przedewszystkiem nauczyciel polski, o szkole polskiej wiedzieć powinien.

PRZEDMOWA DO II WYDANIA.

Powodzenie pierwszego wydania stwierdziło potrzebę popularnego zarysu dziejów naszego szkolnictwa. Dlatego wydanie obecne zachowuje zasadniczo niezmieniony charakter i pragnie służyć takim samym potrzebom. Wprowadza jednakże szereg zmian, poprawek i uzupełnień, nakazanych z jednej strony doświadczeniem, z drugiej pogłębieniem wiadomości o dziejach szkolnictwa w Polsce. Największym zmianom uległy ustępy końcowe. Chodziło bowiem o to, ażeby doprowadzić opowiadanie do ostatniej chwili i dopomóc czytelnikowi do zrozumienia wszystkich zagadnień, przed jakimi szkolnictwo nasze w dzisiejszej dobie się znajduje.

I. ZA PIASTÓW. — AKADEMJA KAZIMIERZOWSKA.

Początek szkół w Polsce sięga czasów zaprowadzenia u nas chrześcijaństwa według obrządku łacińskiego. Wtedy dopiero mogła rozpowszechnić się po kraju nauka czytania i pisania w alfabecie łacińskim, a w ślad za nią poczęła się krzewić nowa oświata, druzgocąc zwolna a nieprzerwanie pierwiastki swojskie, słowiańsko-polskie, zwracając zaś rozwój duchowy naszego plemienia na tory obcej, ale wyżej posuniętej cywilizacji.

W epoce piastowskiej, czyli w pierwszym okresie rozwoju państwa polskiego, szkoła polska, zorganizowana na wzór zachodnio-europejskiej, urządzona tam przez klasztory, a potem przez doradców Karola Wielkiego, dźwiga się powoli i z przerwami. Spełnia według sił swoje zadanie, które miało na celu wykształcenie przede wszystkim potrzebnej ilości duchowieństwa i urzędników kancelarii książęcej czy królewskiej, zazwyczaj także duchownych. Zostaje pod wyłącznym wpływem Kościoła, jak we wszystkich zresztą krajach Europy. Władzę zwierzchnią nad szkołami naszymi sprawował w tym czasie arcybiskup gnieźnieński.

Szkoły dzieliły się na: klasztorne, katedralne, kolegiackie i parafjalne. Zwierzchnik szkół katedralnych nazywał się scholastykiem, szkół zakonnych — mistrzem głównym (magister principalis), kierownik szkół parafjalnych — rektorem. Młodzież szkolna mieszała zazwyczaj w pewnego rodzaju internatach, chociaż później mogli uczęszczać do szkoły także t. zw. obcy (extranei), żyjący nieraz z żebrani (żacy). Kiedy powstały pierwsze szkoły klasztorne, niewiadomo; prawdopodobnie nie zaraz po wprowadzeniu klasztorów, ale może dopiero po kilkudziesięciu latach. Szkoła katedralna ist-

niała w Krakowie już na początku wieku XII-go; nie wiemy jednak, kiedy powstała. Szkoły parafjalne zaczęto tworzyć w wieku XIII.

Ogół narodu mało korzystał z oświaty, chociaż nie brakło usiłowań, ażeby i temu podolać, czego dowodem powstające powoli szkoły parafjalne. Co więcej: na synodzie duchowieństwa w Łęczycy w r. 1285 arcybiskup gnieźnieński, *Jakób Świnka*, ponowił nakaz arcybiskupa Pełki, wydany na synodzie łęczyckim w r. 1257, aby na rektorów szkół wybierano ludzi, znających dobrze język polski, oraz aby uczano w tych szkołach języka polskiego, biorąc niezawodnie przykład od Niemców, gęsto rozsiedlonych po miastach polskich, którzy w szkołkach swoich parafjalnych uprawiali naukę języka niemieckiego.

Jednakże, jak przedtem, tak i potem, przeznaczeniem szkoły w Polsce pozostało na długo przyswojenie młodzieży znajomości języka łacińskiego i wychowanie jej w duchu prawomyślnym czyli scholastycznym. Język łaciński bowiem był potrzeby duchowieństwu; w nim spisywano akta rządowe. Słowem—łacina, podobnie jak w całej Europie zachodniej, była i w Polsce najważniejszym przedmiotem nauki. Ona to wprowadzała młodzież w świat piśmienny, który posługiwał się łaciną, a dla języków narodowych czyli „wulgarnych” (*lingua vernacula*) okazywał sporo lekceważenia.

Szkoły za Piastów stały na poziomie elementarnym, katedralne i niektóre klasztorne — na średnim, a nawet wyższym, skoro uczono w nich teologii i prawa. Szkoły elementarne czyli parafjalne były bardzo nieliczne. Najstarsza wzmianka wspomina szkołę przy kościele św. Trójcy w Krakowie, Wrocław posiadał szkołę parafjalną w r. 1267, Poznań u Marii Magdaleny w r. 1302; później przybywa ich więcej, ale skromna niezawodnie ich ilość nie jest dokładnie znana z powodu niedostatku przekazów. Szkoły katedralne istniały w Gnieźnie, Krakowie, Płocku, Poznaniu, Kruszwicy, Włocławku i Wrocławiu. Źródła historyczne wspominają o szkołach kolegiackich w Kielcach i Stobnicy. W owych szkołach średnich nauczano siedmiu sztuk wyzwolonych (*septem artes liberales*): gramatyki, dialektyki, retoryki, muzyki, arytmetyki, geometrii i astronomii. Nie trzeba sądzić, że treść odpowiadała tak wysokim nazwom. Muzykę np. stanowiła nauka

śpiewu kościelnego, astronomję—poznanie kalendarza kościelnego i niektórych szczegółów z astrologii. Gramatyki łacińskiej uczono z Donatusa. Nauka była trzystopniowa (*trivium*), i czterostopniowa (*quadrivium*).

Kto chciał umieć więcej, wybierał się w daleką na owe czasy podróż kołową do Bolonji, Padwy lub Paryża. Wyjeżdżały też po tę naukę już od w. XII-go liczne stosunkowo zastępy młodzieży (między innymi: Lambert, syn Mieszka I, Kazimierz Odnowiciel, błog. Iwo Odrowąż, św. Czesław, św. Stanisław Szczepanowski, błog. Wincenty Kadłubek, Konrad ks. Śląski), które nie tylko umiały posiąść uczoność zagraniczną, ale nawet zdobywały tam niekiedy sławę i rozgłos pisarski. Był to wszakże stan niezadowolający, bo, o ile Polska pragnęła rozwijać się na równi z innymi narodami, potrzebowała, oczywiście, wyższej uczelni (*studium generale*) w kraju, któraby promieniowała na cały naród, szerzyła i podnosiła w nim kulturę.

Pierwszym królem, który tę potrzebę w całej pełni zrozumiał, był ostatni z rodu Piastów, *Kazimierz Wielki*. Spędziwszy wiele lat za granicami ojczyzny, gdzie przypatrzył się dobroczynnym skutkom wyższej oświaty, po powrocie do kraju i objęciu rządów, obrawszy za przykład niedaleką Pragę, postanowił założyć wyższą uczelnię w Polsce. Był on zarazem pierwszym królem, który o to zadanie mógł się pokusić. Wiadomo bowiem, że świetnie zapowiadająca się Polska piastowska wnet popadła w upadek polityczny wskutek testamentu Bolesława Krzywoustego, który podzielił Polskę na dzielnice i naraził państwo na długie i ciężkie spory i walki międzydzielnicowe. Dopiero niezłomnemu Władysławowi Łokietkowi powiodło się część rozbitych dzielnic złączyć nanowo w jedno państwo. Syn jego Kazimierz Wielki mógł już zacząć rozsądną gospodarkę, w odbudowanym częściowo państwie, zasłużyć sobie na przydomek Wielkiego i na zaszczytny sąd historii, że „zastał Polskę drewnianą, a zostawił murowaną”.

Wyższa uczelnia Kazimierza Wielkiego, umieszczona w Krakowie, powstała w r. 1364 i nazywa się w historii naszego szkolnictwa *Akademją Krakowską*. Akademii tej, złożonej z wydziałów sztuki, prawa i medycyny, nie dostawało najważniejszego w owych czasach wydziału teologicznego,

gdyż papież Urban V nie udzielił na założenie tego wydziału pozwolenia, lękając się może powstania herezji w wierze, czem już były dotknięte sąsiednie Czechy. Akademia Kazimierzowska kształciła głównie prawników, których król Kazimierz, twórca Statutu Wiślickiego i pierwszy na wielką skalę prawodawca Polski, bardzo potrzebował.

Należy przypomnieć, że Kazimierz Wielki, zakładając akademię, inspirował się po części na dworze paryskim, a delegat jego, Jan z Grotowa, wracając z Awinjonu, przywiózł ze sobą z Francji do nowej uczelni trzech filozofów i trzech uczonych w prawie. Urządzenie akademii oparł na wzorach włoskich: bolońskim i padewskim, dopuszczając studentów do zarządu akademii. Doradcami króla przy tworzeniu pięknego dzieła byli: arcybiskup Jarosław Skotnicki i kanclerz Janusz Suchywilk, wychowankowie bolońscy.

Otwarcie akademii Kazimierzowskiej miało dla przyszłości kultury polskiej znaczenie zasadnicze. Mieszko I ochrzcił Polskę w obrządku łacińskim i związał ją w ten sposób z Europą zachodnią. Zorganizowana na wzór akademii zachodnich, akademja Kazimierzowska ukoronowała niejako dzieło Mieszka I i wprowadzała kulturę polską w sferę kultury zachodnio-europejskiej, przesadzając raz na zawsze drogi rozwojowe narodu polskiego. Wysunięta na kresy tej kultury, Polska otrzymała posłannictwo, które nadal wiernie spełniała.

II. EPOKA JAGIELLONÓW.

Świetność akademii Kazimierzowskiej była niedługa. Po śmierci mądrego założycielaomal o niej nie zapomniano. Ale, na szczęście, spadkobierczyni tronu polskiego, z królewskiej krwi Piastów po kądzieli, Jadwiga, żona w. ks. litewskiego, a potem króla polskiego, Władysława Jagiełły, niewiasta uczona i wielka miłośniczka kraju, postanowiła wskrzесиć dzieło wielkiego dziada w jeszcze większej świetności, wzięwszy sobie za doradców: spowiednika Jana ze Szczekna, rektora wszechnicy heidelberskiej Mateusza z Krakowa, biskupa krakowskiego Piotra Wysza i Jaśka z Tenczyna.

Była też tego pilna i nieodzowna potrzeba. Polska Jagiellonów była rozmiarami bodaj największem państwem

w ówczesnej Europie. Dla rządzenia tym krajem potrzebowano mnóstwa ludzi światłych, których trudno było ślać dopiero po nauki za granicę. Nadewszystko zaś brak było duchowieństwa do utwierdzenia wiary na świeżo ochrzczonych ziemiach litewskich. Staraniem królewskich małżonków powiodło się zjednać dla myśli szlachetnej papieża, Bonifacego IX, który też pozwolił na otwarcie wydziału teologicznego. W ten sposób w r. 1400 powstaje w Krakowie *Uniwersytet Jagielloński*. Nazywał się uniwersytetem od łacińskiego wyrazu universitas (całość, mianowicie nauk, magistrów i młodzieży), Jagiellońskim—od imienia rodowego królewskiego odnowiciela. Pierwszym rektorem był Stanisław ze Skalmierza, wychowanek uniwersytetu w Pradze.

Król Władysław Jagiełło urządził uniwersytet na wzór Sorbony paryskiej, obdarzył funduszami, pełnomocnictwami i przywilejami. Oto niektóre z tych przywilejów.

Uniwersytet stał się szkołą powszechną i miał prawo zakładać szkoły niższe, t. zw. kolonje akademickie. Katedry obsadzać miał sam król lub czynić to na przedstawione propozycje. Uniwersytet sam sobie przepisywał rząd wewnętrzny, zatwierdzany przez panującego. Sam wybierał rektora, którym, według przywileju Kazimierza Wielkiego, nie powinien być nikt rzeczywiście uczący, ani nikt w obowiązku jeszcze uczenia zostający. Po odnowieniu uniwersytetu przez Władysława Jagiełłę rektor był obierany z czynnych profesorów i sprawował władzę administracyjną i sądowniczą. Rektor otrzymał insygnja królewskie: płaszcz purpurowy, kołnierz sobolowy i berło. Miał on także prawo „imprimatur” dla książek i prawo klątwy przeciw krzywdzicielom funduszów uniwersytetu. Na czele poszczególnych wydziałów czyli fakultetów stali dziekani.

Pod dozorem kanclerza, stróża przywilejów uniwersytetu, którym był każdorazowy biskup krakowski, uniwersytet mógł egzaminować i udzielać stopni naukowych. Były trzy takie stopnie: bakałarza (bacca laureatus), magistra i doktora. Przypominają one trzy stopnie w organizacji cechowej: ucznia, czeladnika i mistrza. Uniwersytet nie miał być przez nikogo wizytowanym, ani reformowanym, tylko przez króla lub umocowaną przez niego osobę. Dobra uniwersytetu wolne być miały od podatków i innych ciężarów

publicznych; należał do uniwersytetu dozór nad wydawanymi dziełami; był asylum, jak kościół; miał dozór nad lekarzami i aptekarzami w Krakowie; był dziedzicem majątku po zmarłych bez testamentu akademikach; miał być trybunałem apelacyjnym w sprawach cywilnych między akademikami a innymi; był jurysdykcją dla wszystkich osób akademickich, w pewnych wypadkach nawet nad rektorami; do kasy uniwersytetu miały wpływać grzywny za pozywanie podległych władzy rektora do innego sądu.

Królowie późniejsi obdarzali uniwersytet dalszemi donacjami i przywilejami. Zygmunt I Stary postanowił w roku 1536, że każdy nauczyciel publiczny, jakiegokolwiek kondycji, pod zwierzchnictwem akademii w któremkolwiek miejscu uczący, był szlachcicem, póki uczył, gdy zaś skończył lat dwadzieścia uczenia, nabywał na zawsze szlachectwa z całym potomstwem i prawa do najpierwszych w kraju urzędów. Przywilej ten wskazywał z jednej strony, że akademię uważano w owym czasie za opiekunkę szkolnictwa, z drugiej, że powagę jej podtrzymywano specjalnemi prerogatywami podwładnego nauczycielstwa.

Można powiedzieć bez przesady, że obdarzony takimi prawami i przywilejami uniwersytet stawał się naczelną władzą szkolną, która pod najogólniejszym nadzorem Kościoła miała kierować losami całego szkolnictwa krajowego i wychowywać młodzież w duchu potrzeb państwa polskiego. Żałować trzeba, że stosunki odmieniły się pod tym względem w w. 17-ym i 18-ym i że prawa akademii zostały naruszone przez zakon jezuitów, co odbiło się szkodliwie na wychowaniu publicznem w Polsce.

Pierwsze pomieszczenie znalazł uniwersytet w wielkim domu przy ul. św. Anny w dzielnicy żydowskiej, zakupionym z zapisu królowej Jadwigi. Było to t. zw. kolegium królewskie, do którego już w r. 1417 dokupiono domy sąsiednie. Kolegium jurydyczne mieściło się przy ul. Grodzkiej. Uposażenie profesorów oparto na żupach solnych; dalsze darowizny i fundacje znacznie pomnożyły majątek uniwersytetu.

Wiek XV-ty należał do najświetniejszych w dziejach uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauki humanistyczne i matematyczne miały znakomitych nauczycieli. Pod koniec w. XV

wykładał tu sławny humanista niemiecki, poeta *Konrad Celtēs*. Pobyt głośnego humanisty włoskiego *Filipa Kallimacha* na dworze króla Jana Olbrachta oddziaływał zbawiennie na rozwój humanizmu na uniwersytecie i ściągął do Krakowa różnych uczonych mężów. Młodzież gromadziła się tłumnie do akademii i kolonii akademickich. Uczyli się swoi i obcy. W okresie między r. 1433—1509 prawie połowę studentów stanowili cudzoziemcy, którzy organizowali się na uniwersytecie w osobne nacje. Pod koniec w. 15-go uczniem uniwersytetu Jagiellońskiego był jeden z najpotężniejszych umysłów świata, chluba największa naszego narodu, *Mikołaj Kopernik*, uczeń Wojciecha Brudzewskiego.

Głośni cudzoziemcy sławili uczoność akademii. Anglik *Leonard Cox* ogłosił w r. 1518 pochwały uniwersytetu („De laudibus Academiae Cracoviensis”), w których wielbił polską dialektykę scholastyczną. Przesławny *Erazm z Rotterdamu* dedykował w r. 1529 swoje wydanie dzieł Seneki biskupowi Krakowa, jako „centrum uczoności europejskiej”. Wiadomo też, jak wielką rolę odegrał uniwersytet krakowski już w pierwszej połowie w. 15-go w sławnym sporze o wyższość soboru nad papieżem, albo też broniąc praw ojczyzny przeciw uroszczeniom krzyżackim.

Pod wpływem szerzącej się oświaty mnożą się także w wieku XV coraz gęściej szkoły parafialne, a stan ten pomyslny trwa dla nich także w w. XVI i na początku w. XVII. Przyczyniła się do tego w wysokim stopniu walka z reformacją. Protestanci dbali bardzo o szkoły elementarne. Katolicy zaczęli czynić to samo we własnej obronie. Skutek walki o dusze był dobroczynny dla oświaty. Życie rektorów czyli nauczycieli tych szkół bywało bujne, choć przeważnie ubogie. Rekrutowali się oni nieraz z wykolejonych scholarów, których nazywano wałantami (włóczęgami) lub bakchantami (opojami). Gdy szkoła za mało dawała, występowali jako rybalki i igrcy podczas jarmarków i odpustów, starając się o lekki zarobek. Powtarzało się w tym wypadku to, co działo się już dawniej w Europie zachodniej. Bywali jednak między rektorami ludzie poważni pod każdym względem i posiadali nieraz stopień magistra.

Kierownicy szkół wiejskich nazywali się zwykle klechami (w związku z wyrazem: kler), nie mieli studjów akade-

mickich, uczyli i byli używani do służby kościelnej, a utrzymywali się głównie z „klerykatury” to jest płacy kwartalnej, z „petycji” czyli podarunków po żniwach, i z łaski fundatorów i ofiarodawców. Nauka w szkołach wiejskich, o ile one istniały, była bardzo prymitywna. Uczono czytać, pisać, katechizmu i łaciny. Do szkół takich chodziło po kilkoro dzieci, a sposób prowadzenia w nich nauki był zupełnie inny niż dzisiaj. Kij odgrywał oczywiście rolę pierwszorzędną

Ale już w pierwszej połowie w. 16-go stosunki uniwersytetu zmieniają się na gorsze. Napróżno Szymon Marycki snuje swoje daleko idące projekty organizacji szkolnictwa. Andrzej Frycz Modrzewski daremnie sławi dostojęństwo stanu nauczycielskiego, równego królewskiemu i biskupiemu. Jan Kochanowski upomina się głośno, ażeby nie pozwalać młodzieży na wyjazdy do szkół zagranicznych, dopóki nie ukończy studjów na uniwersytecie Jagiellońskim.

Jakież były powody tej niekorzystnej odmiany? Naprzód gorączkowa ciekawość młodzieży, która wyrwała się na Zachód, szczególnie do Niemiec i Włoch, gdzie mogła brać bezpośredni niejako udział w wielkim ruchu umysłowym, zogniskowanym około *humanizmu* (odrodzenie nauk starożytnych Greków i Rzymian) i *reformacji* (usiłowanie na prawy stosunków kościelnych). Uniwersytet krakowski w trwodze przed nowinkami wstrzymał się w zapale do humanizmu i począł szybko się cofać ku scholastycyzmowi, co nie mogło podobać się gorącej młodzieży. Pomijanie akademii krakowskiej przez młodzież z rodzin najwplywowszych miało pośredni powód w tem także, iż akademja miała pośród swoich uczniów wiele dzieci mieszczańskich i nawet włościańskich, a rosnące przywileje stanu szlacheckiego kazały odcinać mu się od tych warstw już na ławie szkolnej. Powód był to smutny i wcale dla nas niezaszczytny. Trzecim powodem zaniedbania oświaty krajowej stał się kwietyzm stanu szlacheckiego, równoczesny z zaczynającym się rozprzężeniem ustroju państwowego Polski, po śmierci ostatniego z Jagiellonów pogłębiający się coraz bardziej, z największą szkodą dla dalszej przyszłości dziejowej.

III. KRÓLOWIE ELEKCYJNI. — SZKOŁY ZAKONNE.

Trud pracy Piastów i śmiałej rzutkości Jagiellonów zaczął iść na marne. Pod wpływem czynników zewnętrznych i wewnętrznych państwo polskie za czasu królów elekcyjnych zaczęło chylić się coraz szybciej ku upadkowi. Smutnej ewolucji na gorsze w dziedzinie życia politycznego towarzyszył upadek oświaty narodowej.

Electio viri tim, szkodliwy pomysł Jana Zamojskiego, rzuciła koronę polską na bieg przypadku, wprowadziła nadmierny wpływ zagranicy na stosunki wewnętrzne, stała się powodem niesnasek i niezgody wśród ambitnych rodów wielkopańskich, naraziła Polskę na zbrojne rokosze i krwawe walki domowe, spowodowała przekupstwo i jurgieltnictwo.

Po ucieczce Henryka Walezego wstąpił na tron polski rycerski Stefan Batory. Król ten zrozumiał posłannictwo dziejowe Polaków, dążył do utrzymania w powadze władzy królewskiej, myślał pod wpływem Jana Zamojskiego o reformie uniwersytetu krakowskiego lub o założeniu współzawodniczącej z nim szkoły królewskiej, ale rychła śmierć przecięła pasmo nadziei, jakie Polska po jego osobie mogła sobie obiecywać.

Dynastia Wazów, pochodząca po kądzieli z rodu Jagiellonów, jakkolwiek trzech królów z tego rodu zasiadało kolejno na tronie, nie zdołała już ocalić ani powagi rządu, ani polskiej myśli państwowej. Abdykacja Jana Kazimierza była jaskrawym dowodem rozkładu wewnętrznego, skoro patrijotyczny ten monarcha wolał tułaczkę w dalekiej Francji, niż cierniową koronę w ojczystej Polsce.

Niedługie panowanie Michała Wiśniowieckiego wprowadziło głębsze jeszcze rozdzielenie w narodzie, głębszy jeszcze upadek polskiej racji stanu. Nie dźwignął kraju z niedoli bohaterski Jan III Sobieski. Zwycięstwa jego nad Turkami — to ostatnie promienie rycerskiej sławy narodu, ale na zmianę stosunków wewnętrznych wpłynąć one nie potrafiły. Ostatni rycerz krzyżowy nie zdołał nawet osadzić syna swego po sobie na tronie polskim. Cudzoziemscy Sasowie byli bezsilni wobec nałogów bezrządu, a ostatni król elekcyjny, Stanisław August, był człowiekiem bez woli, który nie tylko nie umiał porwać za sobą narodu w chwili kata-

klizmu dla Polski, ale nie umiał ocalić honoru własnego i narodowego.

Z ostatnim Jagiellonem zaginęła polska racja stanu. Przypomniła się ona jeszcze Wazom (krótkiego panowania Batorego nie można brać w rachubę), ale dobre ich chęci okazały się za słabe wobec rozdarcia wewnętrznego.

Stan szlachecki, który już za Jagiellonów ujął w ręce wszystkie prawa i przywileje, stał się za królów elekcyjnych jedynym czynnikiem władzy i znaczenia, stał się „*narodem*”. Następstwem tego była nierównowaga społeczna, która zniszczyła piękne i potężne dziedzictwo Piastów i Jagiellonów, trudem i ofiarą wszystkich warstw narodowych zbudowane. Mieszczaństwo zubożało; włościaństwo, przykute do gleby, popadło w stan bezwzględnej niewoli, stało się rzeczą, numerem inwentarza gospodarskiego.

Dopóki nie ucichły ostatnie odgłosy humanizmu i reformacji, życie umysłowe zachowywało jakie takie tętno. Gdy i tego zabrakło, stan szlachecki pogrążył się w zbyt kownem używaniu, nie troszcząc się o nikogo ani u góry, ani u dołu. Rzucone jeszcze w w. 16-ym demagogicznie przez warchoła Orzechowskiego: „Rzeczpospolita jest na to, aby dawała” — stało się przykazaniem rzeszy szlacheckiej. Kazania Skargi o miłości ojczyzny odbijały się, jak groch od ściany. Społeczeństwo stawalo się coraz więcej niezdolnym do zrozumienia pięknych jego słów: „Jakobych się najadł i nasycił, gdy komu co dobrego uczynię”. Głęboka anarchja wżarła się w życie publiczne. W tych to czasach powstały owe tak charakterystyczne, a tak wyłącznie polskie przysłowia:

Polska nierządem stoi;

Wolno w Polsce, jak kto chce;

Zastaw się, a postaw się;

Poznać pana po cholewach;

Za króla Sasa jedz, pij i popuszczaj pasa...

Bujność temperamentu narodowego znalazła upust w potwornych pijatykach i rozpuszcie, w kuligach, zajazdach, intrygach, burdach sejmikowych, polowaniach, bezmyślnych oracjach i równie bezmyślnych fraszkach czyli anegdotach.

Szlachta wzięła na siebie ciężki obowiązek, ale nie umiała i nie mogła mu sprostać. Wołano wprawdzie z emfazą, że „piersi szlacheckie są puklerzem ojczyzny”, ale pu-

klerza tego brakowało coraz częściej, choć ojczyzna żądała pomocy.

Pozbawiony się współzawodników u dołu, zabrano się do góry: zaczęto niszczyć ostatki władzy i powagi królewskiej, tak, że królowie stali się naprawdę tylko „malowanymi”. Obawa przed „absolutum dominium”, niczem zresztą nieuzasadniona, stała się narzędziem demagogicznem w rękach warcholów domowych i czynników postronnych. Była jednakże jedna jeszcze instytucja, która mogła stać się źródłem odrodzenia narodowego. Instytucją tą był sejm, przeznaczony na to, ażeby zarządzać potrzebom Rzeczypospolitej. Ale i tę instytucję zniszczyła *źle zrozumiana „wolność”* szlachecka, a *właściwie okropna swawola*, bo pozwalająca szlachcicowi czynić bezkarnie, co mu się podoba.

W r. 1652 znalazł się nierozumny poseł Siciński, który słowem: veto (nie pozwalam) zerwał obrady sejmowe. Marszałek sejmu, Andrzej Maksymilian Fredro, udawał rozpacz, ale uznał obrady za zerwane. Od tego czasu veto jednego posła, nierozumnego lub przekupionego, mogło zerwać obrady sejmowe, a Rzeczpospolita straciła w ten sposób ostatnią instytucję, w której mogła radzić o swoim losie i jąć się w potrzebie naprawy.

Gdy władza królewska została zniszczona, a sejm unicestwiony, Rzeczpospolita przestała być państwem, a stała się anarchistycznym zespołem dominjów szlacheckich, niezdolnym do trwałego życia państwowego. Dodajmy, że Rzeczpospolita nie miała nawet wojska na swoje potrzeby, bo to, jakie było, służyło pod oficerami cudzoziemskimi lub też było utrzymywane przez kilkunastu wielmożów, mogących w każdej chwili zagrozić choćby królowi i kumających się z monarchami postronnymi, którzy za to wielmożom owym wypłacali „jurgielty”, czyli pensje roczne.

Przywidzenia stanu szlacheckiego zakorzeniły się tak głęboko, że — wbrew przestrogom i upominaniu mędrszych i lepszych w narodzie — *electio viritim* i *liberum veto* uchodziły za „*żrenice złotej wolności*”.

To też niemal dziwić się trzeba, że Polska, pogrążona w bezrządzie, ostała się przecież przez półtora jeszcze wieku jako państwo, formalnie nawet niepodległe. Dziadowie nasi tak przyzwyczaili się do tego bezrządu, iż uważali, że

Polska znajduje się pod szczególniejszą opieką bożą, a ustrój Polski jest najlepszy na świecie.

Upadek polityczny Polski pociągnął za sobą upadek oświaty. Ten znowu nie pozwalał na dostrzeżenie zła i pogłębiał jeszcze bardziej upadek polityczny. Nastąpiło tragiczne błędne koło, które pograżyło nakoniec ojczyznę w stan niewoli.

Polacy lubią naśladować drugich. „Pawiem narodów byłąś i papugą” — powiedział niegdyś Słowacki o tem naśladowaniu i chęci imponowania drugim. Braliśmy też wiele od obcych. Braliśmy rzeczy dobre i złe, złych, niestety, więcej, złe też dłużej się u nas utrzymywały i trwały nawet wtedy, gdy gdzie indziej już się z nich wyleczono.

W dziedzinie oświaty w w. XVII-ym przyjęliśmy z zagranicy *makaronizm* (wtrącanie wyrazów obcych w mowę ojczystą) i *panegiryzm* (styl napuszony, pochwalny i beztreściwy). Gdy na zachodzie Europy obie te mody ustąpiły po niedługim stosunkowo czasie jako szkodliwe, u nas rozbijały, jak zielsko na ugorze, i doszły do ostateczności, tem więcej, że znalazły gorliwych ogrodników w ówczesnem naszym szkolnictwie.

Makaronizm rozrósł się tak niesłychanie, że zachwaził nieuleczalnie nasz język. Książki z tego czasu są niekiedy tak bardzo naszpikowane łaciną, iż może je rozumieć ten tylko, kto zna język łaciński, zwłaszcza, że potem już nie tylko wtrącano słowa łacińskie, ale do słów łacińskich dorabiano końcówki polskie, tworząc z języka polskiego najdziwniejszy żargon, który jednak współczesnym niezmiernie się podobał. Makaronizm groził poprostu zagładą językowi polskiemu.

Równie szkodliwy był panegiryzm, który doszedł w Polsce do okropnego wprost zwyrodnienia. Brak rozumu i treści zastępowano kwiatkami stylowymi i najsztuczniejszymi dowcipami. Mądre książki nie ukazywały się prawie wcale w owym czasie. Rozkrzewiły się natomiast pochwalne oracje. „Słowakami prawdziwie jesteśmy, bo za dużo słów używamy” — skarżył się już czcigodny kanonik Starowolski. Dziś oracje te i panegiryki wydają się nam śmieszne. W owym czasie jednak uchodziły za szczyt dowcipu i rozumu. Tak więc panegiryzm zabijał rozum Polaków.

Gdy tak zło różnego rodzaju Polskę nawiedza, szkolnictwo nasze rośnie ciągle ilościowo, a upada jakościowo. — Szkół, nawet akademij, mnoży się co niemiara. Zło może się tem łatwiej rozszerzać. Nie tylko jakościowo, ale także ilościowo upadają teraz szkoły parafjalne. Zwycięski katolicyzm przestał troszczyć się o oświatę ludową, gdy nie miał już współzawodnika w protestantyzmie. Wojny kozackie, szwedzkie i idące za nimi nieszczęścia krajowe dokonały reszty zniszczenia. Od drugiej połowy w. XVII warstwy włościańskie i małomieszczańskie w Polsce zapadają w nieprzebrnią ciemnotę, trwając w takim stanie aż do usiłowań Komisji Edukacji Narodowej w ostatniej ćwierci wieku XVIII-go.

Za Zygmunta Augusta kardynał Hozjusz sprowadza do Polski zakon jezuitów, twór Ignacego Lojoli, ażeby naród doprowadzić znowu do jedności w wierze, silnie zachwianej wzrostem protestantyzmu. Zakon ten, szybko dostosowuje się do warunków polskich, obejmuje w swoje ręce szkolnictwo i zyskuje w ten sposób przeważny wpływ na całokształt wychowania narodowego.

Akademja krakowska patrzyła niechętnie na wydzieranie sobie przodownictwa i kierownictwa w dziedzinie wychowania narodowego, wydawała pisma obronne, wytaczała procesy, ale utrzymać się przy słusznem swoim prawie nie potrafiła, przegrała sprawę z wpływowym zakonem, straciła naukowe znaczenie, stoczyła się pod koniec w. 17-go na stopień lichy prowadzonego seminarjum duchownego. Odbiło się to bardzo szkodliwie na państwie polskiem. Gdy bowiem akademja, mimo swoich nauczycieli duchownych, była szkołą niejako państwową i wychowywała młodzież u siebie i w swoich kolonjach w duchu ogólnie-obywatelskim, szkoły zakonne jezuickie służyły przede wszystkim dobru zakonu, a narodu o tyle tylko, o ile interesy narodu zgadzały się z interesami zakonu. Można też powiedzieć, że przez dopuszczenie akademji do upadku rząd polski wypuścił z rąk najważniejsze narzędzie wpływu na przyszłość własną, oddał rząd dusz w opiekę obcą, która nie zawsze musiała być dobra ze względu na interesy Polski, jako państwa. Był to wszakże jeden tylko z przejawów ogólnej anarchji, ogólnego zaniku polskiej myśli państwowej i upadku polskiej racji stanu.

W walce z jezuitami powstała cała literatura polemiczna. Najdotkliwszą broszurę przeciw jezuitom p. t. „Gratis albo Dyskurs ziemianina z plebanem” wydał w r. 1625 głośny matematyk Brożek (Broscius), profesor uniwersytetu Jagiellońskiego.

Król Władysław IV dostrzegł to niebezpieczeństwo wyłączeni szkół jezuickich i próbował przeciwstawić im zakon pijarów, nie tak zaborczy i bardziej dostosowujący się do potrzeb państwa, zorganizowany przez Józefa Kalasante'go, naprzód dla nauczania elementarnego dzieci ubogich, później zakładający także szkoły średnie. Ale ani ten zakon, ani liczne inne: bazylianów, dominikanów, teatynów, współzawodnictwa z jezuitami nie wytrzymały. Już w drugiej połowie w. 17-go zakon jezuitów dzierży wszechwładnie w dłoni cały — można powiedzieć — ster wychowania młodzieży polskiej, a inne zakony i akademja krakowska muszą się do jego metod pedagogiczno-dydaktycznych dostosowywać, aby utrzymać się przy jakim takim wpływie.

Metoda pedagogji jezuickiej i innych zakonów była dwójaka: wszczepianie ślepej wiary w słowa mistrzów i wdrażanie w ślepe posłuszeństwo. „Iurare in verba magistri” i „Różdżką Duch święty dziateczki bić radzi” — to dwa naczelne przykazania ich szkoły. Metoda przetrwała długo; monitor boćkowski był panem szkoły, a jeszcze w połowie w. 18-go biskup Naruszewicz, wychowanek jezuicki i sam jezuita, napisał swoją „Ode do bizuna”...

Jedynym przedmiotem, o którego wyuczenie jezuitom przedewszystkiem chodziło, była łacina. Tutaj jednak nie szło o wniknięcie w kulturę starożytną, ale tylko o zewnętrzne opanowanie języka w jego klasycznej formie. Młodzież ćwiczyła się w długich oracjach, przyczem gładka forma była wszystkim, treść nie odgrywała znaczenia. Jezuitom należy też przypisać rozmnożony ród pustych krasomówców, demoralizujących niejednokrotnie życie publiczne. Panegiryzm w mowach łacińskich, panegiryzm i makaronizm w oracjach polskich znalazły w nich niebezpiecznych krzewicieli.

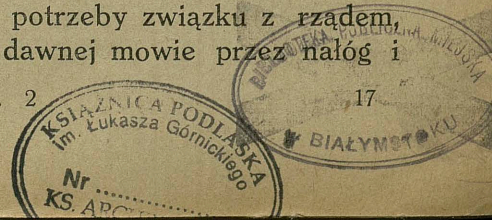
Zapytaćby można, dlaczego szkoła jezuicka stała się tak potężna i wszechwładna. Odpowiedź łatwa. Jezuita umieli chodzić po linii najmniejszego oporu i dopasowywać się do

opinji społeczeństwa, aby w następstwie opinją tą kierować po swojemu. Umieli oni przemawiać do płci, wieku, stanu i urzędu, ćwiczyli w tem swoją młodzież i potrafili zdobyć w ten sposób słabości ludzkie, a za niemi serca i umysły. Nieraz ztraca się miara, czy jezuita bardziej dostosowują się do opinji, czy opinja do nich. Czy należy rzucać za to na jezuitów kamieniem? W każdym razie trzeba stwierdzić, że jezuita nie chcieli czy nie umieli złego w społeczeństwie dostrzec, że, utożsamiając dobro zakonu z dobrem ojczyzny, podtrzymywali może nieraz mimowoli złe nałogi, że, stwórzyszy najdogodniejsze warunki dla rozwoju zakonu, na wszystko inne mieli oczy zamknięte, a interesu państwa nie próbowali nawet rozumieć.

Oświata ogólna, wyższa, średnia i elementarna, upadała coraz bardziej. W pierwszej połowie w. 18-go ojczyzna Regiomontana, Kopernika i Heweliusza nie miała miernego nawet obserwatora. Co więcej! Kopernika uważano za herezyka i bynajmniej nie cieszą się jego sławą Polaka.

Znakomity polski mąż stanu, ks. Hugo Kołłątaj, pisze na ten temat jędrne a zwięzłe uwagi:

„Naprawdę tam szukać wad lub doskonałości rządu, sądzić o dowcipie lub tępości ludu, chwalić lub nagać obywateli, stanowić o charakterze narodowym, gdzie oświecenie nie przyszło do tego przynajmniej stopnia, aby mogło wydobyć i oddać w całej rzetelności obrazy tak ważne... Nigdzie prawie nie zastanawiano się nad tem, że oświecenie narodowe najbardziej rozszerzyć się może przez udoskonalenie mowy ojczystej. Łacina bardzo długo przeszkadzała postrzeżeniu tej prawdy... Za zepsuciem i znikczemnieniem mowy musiał nastąpić nikczemny styl, zarazem wstręt do czytania dzieł, po polsku wydawanych; wstręt czytelników zrażał pisarzy od prac lub tłumaczenia obcych; przyszło nakoniec do tego, że mowa polska służyła tylko do kazań, do pism mistycznych, do panegiryków, do mów weselnych lub pogrzebowych... Na obszarze Rzeczypospolitej były różne języki. Rząd takową mów różnicę powinien był, ile możliwości, zmniejszać, wielorakie dialekty do siebie zbliżać, języki niesłowiańskie wytępiać lub przynajmniej do tego doprowadzić stanu, żeby każdy mówił po polsku z potrzeby związku z rządem, choć mógł pozostać przy swej dawnej mowie przez nałóg i



uprzedzenie... Śmieszna rzecz: Polska, właściwie tak zwana, używała łaciny w sądach i kancelariach aż do ostatniego momentu, chociaż polski język był wygodnym i dostarczającym w całej prawniczej umiejętności dla Litwy i wszystkich województw ruskich...

Oświata duchowieństwa była bardzo niska. Raz na publicznym popisie w konwikcie pijarów lektor reformacki nie mógł pojąć, jakim sposobem machina elektryczna wydaje ogień; położył więc pod korbę Agnus Dei; świętość, z wosku zrobiona, łatwo się złamała, przypadek narobił hałasu, a lektor chciał koniecznie dowodzić, że to były czary... Skutkiem tego i pospólstwo było ciemne zupełnie. Największym wstrętem do utrzymywania szkółek farnych było uprzedzenie szlachty. *Właściciele dóbr nie chcieli, aby ich poddani, jak zwykle mówiono, bałamucili się naukami...* Zważając, iż duchowieństwo świeckie, a jeszcze bardziej zakonne, najwięcej z pospolitego składało się ludu, nie można dosyć się wydziwić tej obojętności względem oświecenia pospólstwa, która we wszystkich panowała zakonach. Bez światła były także kobiety, nawet szlacheckie, z nielicznymi, oczywiście, wyjątkami. Było wziętą rzeczą, ażeby nie uczyły się pisać, aż za mąż wydane, czego nawet w klasztornej przestrzegano edukacji, dla czego wszystkie prawie kobiety polskie nie tylko brzydki miały charakter pisma, ale nawet nie umiały ortografii...

Trzeba nareszcie dodać, że w całym tym okresie makaroniczno-panegirycznym głównym przedmiotem nauki była łacina. Język polski aż do reformy Konarskiego nie był nawet przedmiotem osobnym nauki. W porównaniu z czasami Piastów i Jagiellonów stan rzeczy uległ w tym względzie bodaj zmianie na gorsze. Za mówienie po polsku na przerwach i rekreacjach szkolnych smagano winnych...

Kto chce przekonać się naocznie, jak głębokim stał się u nas upadek oświaty, ten niechaj weźmie do ręki dwutomowe „Nowe Ateny” ks. Benedykta Chmielowskiego, encyklopedję dla pokoleń w 18-ym wieku, a zobaczy, czem pisarze karmili wówczas czytelnika. Prawda, że zbiór ks. Chmielowskiego był kompilacją z rzeczy obcych, ale obcy już o tych bzdurach zapomnieli, gdy u nas miały jeszcze największe wzięcie. Nad umysłowością obcą unosili się już wtedy

duchy Kartezjusza, Bakona, Leibniza, Newtona. W ojczyźnie Kopernika i Kochanowskiego panowały natomiast nieprzebite ciemności.

Działo się to wszystko mimo tego, że szkół i nawet akademij — jak już wspomniano — przybywało.

Czem był w myśli fundatorów uniwersytet krakowski dla Korony, tem miał się stać dla Litwy *uniwersytet wileński*. Jezuici otworzyli w Wilnie w r. 1569 swoje kolegium. Król Stefan Batory uposażył je w przywileje uniwersytetu, w r. 1578, zatwierdzone w r. 1579 przez papieża Grzegorza XIII, a przez sejm w r. 1585. Do dwóch wydziałów, filozofii i teologii, Władysław IV dodał w r. 1641 prawo i medycynę. Wydział medyczny został atoli otwarty dopiero w roku 1783, gdy uniwersytet przeszedł pod nadzór Komisji Edukacji Narodowej. Uniwersytet ten wslawił się pobytem Skargi, Sarbiewskiego i Naruszewicza, ale z grona swego nie wydał nawet takich profesorów, jacy i w najgorszych czasach pracowali w uniwersytecie Jagiellońskim. Jezuitom nie szło bowiem o pielęgnowanie wyższych umiejętności ani o szkolnictwo ludowe. Dbali jedynie o szkołę średnią, ponieważ był to środek do opanowania warstwy szlacheckiej, ale i w tej szkole kształcenie było powierzchowne, ponieważ chodziło im głównie o wychowanie karnych wobec zakonu i oddanych mu jednostek.

W r. 1595, za przywilejem papieża Klemensa VIII, Jan Zamojski otworzył *akademję w Zamościu* z trzema wydziałami: filologii, prawa i medycyny, zatwierdzoną przez króla Zygmunta III w r. 1601. W r. 1648 za zezwoleniem papieża Innocentego X przydano wydział teologiczny. Akademia ta, przeznaczona zwłaszcza dla młodzieży z ziem ruskich, nie doszła i nie mogła dojść w okresie upadku polityczno-kulturalnego do większego rozwoju. Została zamknięta w r. 1784.

Zamiary Zamojskiego były bardzo piękne, jak to widać z szkicu dyplomu, akademję ustanawiającego (w przekładzie Stanisława Staszica):

„Zawsze takie rzeczospolite będą, jakie ich młodzieży chowanie. Nadto przekonany jestem, że tylko *edukacja publiczna* zgodnych i dobrych robi obywatelów. Przeto chętnie poświęcam część majątku na ustanowienie w Zamościu akademji, w którejby polska młodzież brała zdrowe obycza-

jów początki i ćwiczyła się w naukach, dążących do jednego z ustawami Rzeczypospolitej zamiaru. Na ten koniec czynię takie nauk rozłożenie: W pierwszej klasie początki nauki moralnej i od polskiego języka zaczynając początki gramatyki łacińskiej i greckiej dawane będą. W drugiej moralna nauka, syntaksis i prozodia rzeczonych języków. W trzeciej same tylko pierwsze początki retoryki, tłumaczenie i okazywanie osnowy dobieranych w językach polskim, greckim i łacińskim pisarzów, sfera (astronomja), arytmetyka, geometria z doświadczeniem w polu i logika. W czwartej historia naturalna, fizyka i nauka lekarska. W piątej historia powszechna i wymowa. Nauczyciel wymowy zawsze materję, ściągające się do Rzeczypospolitej, dawać swoim uczniom powinien, a w dziejopiśmie przyczyny główniejszych w rządach odmian — i one przyrównywać do kraju starać się będzie. W szóstej klasie nauczyciele moralnej nauki uczyć będą o obowiązkach człowieka i powinności obywatela. W siódmej klasie tłumaczone będą prawa w powszechności. W ósmej prawa ojczyste, statuty, kancelarje, sądów gatunek i sądenia sposób”.

Pomysł Zamojskiego, uwzględniający w tak wysokim stopniu wychowanie narodowo-obywatelskie, nie doszedł, niestety, do spełnienia. Następcy nie zrozumieli myśli fundatora. Analogiczne pomysły pojawiły się dopiero za czasów Komisji Edukacji Narodowej.

W r. 1612 król Zygmunt III nadał prawa akademii *kolegium jezuickiemu w Poznaniu*. Gdy jednak sejm i akademja krakowska zaprotestowały, akademja pozostała instytucją prywatną i dotrwała jako taka do r. 1773, w którym została zniesiona wraz z zakonem jezuitów.

W r. 1608 jezuici otworzyli *kolegium we Lwowie* i starali się dla niego o przywileje akademii. Nadał je król Jan Kazimierz w r. 1661. Sejm i akademja krakowska wniosły protest. Papież zatwierdził bullę królewską w r. 1679. Rzecz była w zawieszeniu. W dawnej swojej formie akademja lwowska została zamknięta w r. 1773, a po robotach wstępnych, zaczętych w r. 1783, otwarta na nowo w r. 1817 jako uniwersytet, z początku niemiecki, od r. 1867 na nowo polski. Dyplom był podpisany już w r. 1784 — i wtedy po raz

pierwszy nie starano się o zatwierdzenie dyplomu przez papieża.

Nawet na dalekich kresach otwarto za króla Zygmunta III-go *akademję Mohylańską w Kijowie*, która przez długi czas pozostawała pod stanowczym wpływem kultury polskiej i była instytucją polsko-ruską, co dowodzi bardzo dobitnie, że nawet upadająca kultura polska wywierała wpływ przyciągający na Wschód. Z powodu zaniku polskiej myśli państwowej wpływu tego dziadowie nasi nie umieli, na nieszczęście, wyzyskać.

Trzeba dodać, że dopiero Układ Hadziacki z r. 1658/9 podniósł szkołę Mohylańską do godności akademii, przyczem w umowach zaznaczono wyraźnie, że ma się ona cieszyć takimi samymi przywilejami i takimi wolnościami, jak akademja w Krakowie.

Gdy mowa o wpływie kultury polsko-łacińskiej na Wschód, godzi się wspomnieć, że wiek 17-ty i nawet 18-ty dostarczają bardzo wielu dowodów tego dobroczynnego dla polskości promieniowania. Wprowadzanie sfederowanych z Polską narodów na zasadzie „wolni z wolnymi, równi z równymi” w krąg kultury polskiej, a odrywanie ich od węzłów wschodnich, leżało przecież w interesie polskiej racji stanu, zmniejszało oddziaływanie moskiewszczyzny. Wynikiem tego wpływu był akt Unji Brzeskiej z r. 1595. Już z początkiem wieku następnego znamienym w tym względzie objawem było nawrócenie się znakomitego pisarza ruskiego, Melecjusza Smotrzyckiego, władającego w książkach polskich doskonałą polszczyzną, który z Szawła stał się Pawłem, z zaciętego schyzmatyka pojednanym z polskością unitą. Język polski znajdował miłośników nawet na dworze carskim. Posługiwała się nim w korespondencji starszyzna kozacka; używał go dla tych samych celów chan krymski; jeden z poetów rumuńskich sławił w wierszach polskich króla Jana III Sobieskiego. Wpływ ten języka polskiego na Wschód przetrwał czasami oderwania się Kozaczyzny, a jeszcze w drugiej połowie w. 18-go ówczesny prawosławny metropolita kijowski wielbił w wierszach polskich carycę Katarzynę.

W związku z temi faktami możnaby snuć daleko idące kombinacje na temat państwowo-polskich możliwości rozwojowych, ale historia nie zna wyrazu, „gdyby”, zajmuje się

tylko szeregowaniem zjawisk i wydarzeń, analizą przyczyn i skutków. Ta też zimna prawda historyczna każe jedynie ubolewać, że dziadowie nasi przez dwa prawie stulecia nie tylko strzec nie umieli wielkiego dziedzictwa Jagiellonów, nie tylko nie umieli go rozszerzyć, ale — co gorsza — pogrążeni w nierzędzie, odcięli się od dobrych wpływów świata zachodniego i w sytości prywaty zanurzali przerażająco szybko w przepaść wspólny korab ojczysty.

Wspomnieć nakoniec wypada o próbie założenia szkoły najwyższej w Prusach, nazwanych później Królewskimi. — Mistrz krzyżacki, Konrad Zöllner, uzyskał w r. 1386 przywilej papieża Urbana VI na założenie nowego „*studium generale*“ w mieście Chełmnie, które miało być zorganizowane na wzór akademii bolońskiej, a stać się zakładem współzawodniczącym z zamierającą akademią Kazimierza Wielkiego. Ale rzecz nie weszła w życie. Dopiero w r. 1473 biskup chełmiński, Wincenty Gosławski, z upoważnienia króla Kazimierza Jagiellończyka pozwolił miastu Chełmnu na otwarcie akademii, która nazwała się „*Academia Culmensis filia Bononensis*“. Ale i tym razem szkoła nie rozwinęła się, pozostała zaniedbaną przez nas placówką, o znaczeniu kolonii akademickiej krakowskiej.

Do szkół wyższych można także zaliczyć pierwsze szkoły zawodowe w Polsce, a to *seminarja duchowne*, powstałe pod wpływem działalności św. Karola Boromeusza, arcybiskupa Medjolanu, oraz odpowiadające im *nowicjaty klasztorne*. Wśród najstarszych seminarjów wymienić należy: warmińskie, założone jeszcze przez Hozjusza, we Włocławku z r. 1568, Poznaniu z r. 1572, na Żmudzi z r. 1574, w Wilnie z r. 1582, Gnieźnie z r. 1591, Pułtusku z r. 1592, Łowiczu z r. 1593, Lwowie i Krakowie. Do nich przybyły nowe seminarja w w. 17-ym i 18-ym. Nowicjatów klasztornych było również sporo, jeżeli zważymy, że liczba klasztorów w Polsce wynosiła z początkiem w. 18-go 973, zakonników zaś i zakonnic było w tym czasie ponad 51.000, to znaczy 1 osoba zakonna na 300 mieszkańców Polski.

Liczba szkół średnich była niemała i ciągle narastała. Były to kolonie akademii krakowskiej i wileńskiej, kolegia klasztorne i szkoły protestanckie. Jedne i drugie dzieliły się na niższe i wyższe. Jeden z historyków naszego szkolnictwa

naliczył 40 kolonii akademii krakowskiej, ale liczba ta była zmienna. Za Zygmunta III i Władysława IV liczba kolonii nie przenosiła 17-tu. Do wyższych kolonii akademickich należały między innymi: kolegium Nowodworskiego w Krakowie od r. 1588 (dzisiejsze gimnazjum św. Anny), Lubrańskiego w Poznaniu, szkoła we Lwowie, w Białej na Podlasiu i w Pińczowie. Szczególną sławą cieszyło się kolegium w Ponaniu, założone w r. 1519 przez biskupa Jana Lubrańskiego, wznówione jako kolonia akademii w r. 1616. Do szkoły tej uczęszczał sławny poeta polsko-łaciński, Klemens Janicki. Miało to kolegium z początku pięć klas: gramatykę, retorykę, matematykę, filozofję i prawo. Kolonie miały jednak przeważnie trzy klasy: gramatykę, poetykę, retorykę, niekiedy jeszcze czwartą: dialektykę.

Akademja zamojska utworzyła kolonję w Olyce, która jednak miała raczej charakter seminarjum duchownego, nie zaś wyższej szkoły świeckiej.

Kolegów jezuickich, do których należy zaliczyć także kolonie akademii wileńskiej, było 68. Miały one po pięć klas: infima, gramatyka, syntaksis, poetyka i retoryka, niekiedy jeszcze klasę wstępną: parva, ale były także szkoły jezuickie o trzech klasach. Rząd wszystkich szkół jezuickich spoczywał w ręku generała zakonu i prowincjała, plan zaś oparty był o głośne „*Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*“ (Plan i urządzenie nauk Towarzystwa Jezusowego), zatwierdzone ostatecznie przez generała zakonu Klaudjusza Aquavivę i ogłoszone drukiem w Neapolu w r. 1599. Łaciny nauczano w szkołach jezuickich według głośnego Alwara.

Pijarzy, sprowadzeni do Polski przez Władysława IV, doprowadzili w okresie przed reformą Konarskiego do 23 szkół; później liczba ta jeszcze wzrosła. W kolegiach pijarskich bywało po siedm klas: parva, infima, gramatyka, syntaksis, poetyka, retoryka i filozofja z matematyką. Szkoły pijarskie uwzględniały w wyższym stopniu, niż jezuickie, naukę języka polskiego, uczyły też historii polskiej i prawa powszechnego i starały się budzić w młodzieży ducha obywatelskiego. Na czele szkół pijarskich stał generał zakonu i prowincjał, podobnie jak w szkołach jezuickich.

Pośród innych zakonów do większej ilości szkół doprowadzili bazylijanie, a w szczególności na wschodnich zie-

miach Rzeczypospolitej. Byli to bazylijanie unicy i szkoły ich w niczem prawie nie różniły się od jezuickich. Prawosławni mieli między innemi szkoły wyższe we Lwowie, Ostrogu i Wilnie.

Liczby szkółek elementarnych i parafjalnych nie znamy dokładnie, ale zdaje się być pewnem, że i pod tym względem, aż do wojen kozackich i szwedzkich, nie traciliśmy na ilości. Historyk szkolnictwa, Łukaszewicz, pisze, że za panowania Zygmunta III i Władysława IV istniały i nad kształceniem młodzieży pracowały trzy akademje, szkół akademickich 17, jezuickich 36, oprócz tego sporo zakładów protestanckich, liczbę zaś szkół i szkółek elementarnych oblicza na przeszło 1500. We wszystkich tych szkołach pobierało przypuszczalnie naukę 60—80,000 młodzieży. Około połowy wieku 18-go istniały trzy wszechnice, liczne seminarja duchowne, szkół akademickich 10, jezuickich 67, pijarskich 27, protestanckich 5, razem szkół wyższych 112; liczba szkółek niższych nie jest znana; ogólną ilość młodzieży w tych wszystkich szkołach podają na około 60,000.

Ale wszystkie te szkoły ze względu na program były z nielicznymi bardzo wyjątkami oderwane od życia, ze względu zaś na organizację oderwane od państwa, aczkolwiek państwo to, rządzone przez szeroką rzeszę szlachecką, potrzebowało wyrobienia obywatelskiego u jednostek. Skutki takiego stanu rzeczy musiały się pomścić. Wprawdzie w innych państwach europejskich szkoła stała także w dość luźnym związku z władzą centralną i była przeważnie pod nadzorem duchowieństwa świeckiego i zakonnego, ale w państwach tych istniał autokratyzm, państwo było jakoby prywatną własnością panującego, mogło więc wyrobić się poczucie państwowości, mogła ustalić się jakaś tradycja administracyjna i polityczna; — w Polsce panowała oligarchja magnatów i demagogja szlachty, wszystko rozprzegało się, a szkoła, nie umiejąca uczyć obowiązków obywatelskich, nieład ten pośrednio pomnażała.

IV. SZKOŁY RÓŻNOWIERCZE.

Za panowania Zygmunta Augusta znakomita część mieszkanców Rzeczypospolitej przyjęła protestantyzm w różnych

jego odmianach. Stan taki przetrwał do ostatecznego zwycięstwa reakcji katolickiej, co nastąpiło mniej więcej w połowie wieku XVII-go. Po tym terminie, jeżeli pominiemy część ludności, głównie niemieckiej, w dorzeczu dolnej Wisły i nieliczne stosunkowo grupy w innych stronach Polski, protestantyzm przestał być poważniejszym czynnikiem kulturalnym.

Jedynie tylko wschodnie rubieże państwa przechowały pokaźny odłam tubylczej ludności prawosławnej, która, liczna na tych ziemiach już w chwili połączenia Litwy z Polską, utrzymała się tam w znacznej ilości aż do upadku dawnej Rzeczypospolitej, mimo częściowej unji kościelnej i propagandy katolicyzmu. Ludność ta urządziła własne szkolnictwo, pozostające zresztą pod coraz większym wpływem polskości i łacinizmu. Do nielicznych szczegółów o tej sprawie, podanych w poprzednim rozdziale, nic się tutaj nie dodaje, ponieważ były to szkoły ruskie, a więc bez głębszego wpływu na kulturę polską, chociaż nieobojętne dla losów politycznych państwa polskiego, ważne również jako ogniska oddziaływania Zachodu na Wschód. Szkoły te prawosławne zawdzięczały w wysokim stopniu swój rozwój i chwilową świetność dziełu czasowego zespolenia tych ziem z państwem polskiem.

Nierównie większe, a nawet bardzo wielkie znaczenie dla rozwoju kultury polskiej miały natomiast szkoły protestanckie, gęsto rozsiane w pewnym czasie po całej Rzeczypospolitej. Pośród tych szkół najwyższy poziom naukowy zdobyły szkoły arjańskie i najlepiej były zorganizowane. Owoce ich pracy, wytarte z pamięci po zwycięstwie katolicyzmu, — dzisiaj na nowo przez badania naukowe odkopywane, wyznaczają im poczesne miejsce w dziejach szkolnictwa polskiego.

Najstarszą była szkoła różnowiercza w Pińczowie, zwana niegdyś „Atenami sarmackimi“, założona za fundusze Oleśnickich w r. 1551. Głównym jej organizatorem był Francuz *Piotr Statorius* (Stojeński), autor gramatyki polskiej i uczestnik przekładu słynnej t. zw. Biblii Radziwiłłowskiej. Była to doskonała szkoła humanistyczna, a wielką osobliwością było przyznanie w niej językowi polskiemu, jako pomocniczemu w nauce, tak wielkiej roli, jaką język ten zdobył dopiero za reformy Konarskiego. Gdy szkoła z kalwinizmu przechyliła się ku arjanizmowi, upadła po dwudziestoletnim istnieniu wraz z śmiercią swego organizatora.

Wielką sławę zdobyła sobie szkoła Braci czeskich w Lesznie wielkopolskiem, przerobiona w r. 1626 na szkołę wyższą przez wojewodę bełskiego, Rafała Leszczyńskiego, a to szczególnie po r. 1636, za rektoratu znakomitego pedagoga czeskiego, *Jana Amosa Komeńskiego*. Jednym z jej nauczycieli był głośny przyrodnik, Jan Johnston. Szkoła w Lesznie miała charakter nowożytny, przewyciężywszy scholastycyzm i jednostronny, wyłącznie na filologii starożytnej oparty, humanizm, kładąc zaś nacisk na języki nowożytne i t. zw. realia, to jest na matematykę, historję naturalną, geografję i historję. W szkole leszczyńskiej używano do pomocy języka polskiego i niemieckiego, katechizmu uczono w niektórych klasach po polsku i po łacinie, później wprowadzono nawet osobną naukę języka polskiego, może pod wpływem dydaktyki Komeńskiego, która przyznawała językom ojczystym pierwszorzędne znaczenie. Inne szkoły w Polsce nie korzystały na nieszczęście z reform dydaktycznych wielkiego Komeńskiego, z wyjątkiem gimnazjum luterskiego w Toruniu. Dopiero w w. XVIII pijarzy zaprowadzili po swoich szkołach jego podręczniki do nauki języka łacińskiego. Nie dziwić się natomiast, że szkoła w Lesznie, oparta o piękną tradycję, skwapliwie przyjęła pod koniec w. XVIII ustanowienia Komisji Edukacji Narodowej.

Na szczególniejszą uwagę zasługują także szkoły średnie luterskie, których poziom naukowy był nieraz wcale wysoki. Do najgłośniejszych należały gimnazja w Toruniu i Gdańsku, najlepsze niewątpliwie w ówczesnej Polsce. Uwzględniały one przy wykładowym języku łacińskim język polski jako osobny przedmiot nauki, czego w gimnazjach katolickich nie napotykamy. Charakter tych szkół był przeważnie niemiecki, tylko gimnazja w Wilnie i wielkopolskim Bojanowie miały charakter polski. Statut gimnazjum toruńskiego z roku 1660 można uważać za wzorowy. Uczęszczali do niego synowie wielu znakomitych rodzin polskich. Doskonałe było także gimnazjum gdańskie, założone w roku 1557, z katedrą języka polskiego od r. 1589. Pierwszym nauczycielem języka polskiego był Jan Rybiński, poeta dobrej sławy. Gimnazjum to bodaj pierwsze w Polsce miało gabinet anatomji i historji naturalnej. Uczniami jego byli między innymi: głośny geograf Kluger i sławny astronom Heweljusz. Wśród profesorów

toruńskich zasługują na wspomnienie: Hartknoch, Oloff i Lauterbach, wśród gdańskich: Pastorius, Schulz i Lengnich, wszyscy zasłużeni około rzeczy polskich.

Krótszym rozgłosem cieszyły się szkoły kalwińskie: w Krakowie, Dubiecku, Secyminie, Łańcucie, Okszy, Chmielniku, Bychawie, Turobinie i Kryłowie; dłuższym, bo do połowy wieku XVII, gimnazja w Kocku i Bełżycach; gimnazjum kalwińskie w Kiejdanach dotrwało do r. 1824, w Słucku do wojny światowej w r. 1914. Luteranie mieli jeszcze swoje gimnazja w Rawiczu, Zdunach, Wschowie i Elblągu, Bracia czescy wspólnie z kalwinami w Poznaniu, Ostrogu, Łobżenicy, Barcinie i Koźminku. Arjanie, często Braćmi polskimi nazywani, mieli także kilka dobrych szkół aż do swojego wypędzenia z Polski, a nawet wyższą szkołę w Rakowie, otwartą w r. 1602, zamkniętą na skutek uchwały sejmowej w r. 1638; za szkoły wyższe można też poniekąd uważać lewartowską czyli lubartowską i łusławicką (do r. 1660), ponieważ uczono w nich łaciny, greki, hebrajszczyzny, matematyki, muzyki, prawa rzymskiego i teologii. Dzieje Arjan polskich i ich szkolnictwa wymagają jeszcze opracowania historycznego. Wiadomo bowiem, że posiadali wśród siebie bardzo tegie i ciekawe umysły. Dość wspomnieć: Jakóba Niemojewskiego i dwóch poetów, Andrzeja Morsztyna i Wacława Potockiego. Tego samego domaga się zresztą całe szkolnictwo różnowiercze w Polsce, nie wyłączając szkół prawosławnych.

W porównaniu z katolickiem, szkolnictwo protestanckie przedstawia się korzystniej pod względem pedagogiczno-dydaktycznym, jest bardziej zbliżone do potrzeb życia, dba więcej o rozwój umysłowy wychowanków, podtrzymuje związek ze zdobyczami wiedzy i zwraca się szybciej ku nowszemu kierunkowi filozoficznemu, które wywierają wpływ rozstrzygający na tworzenie się umysłowości nowoczesnej. Upadek tego szkolnictwa przyczynił się też niewątpliwie do spotęgowania pomroki, jaka okrywała Polskę przez około sto lat, bo aż do reformy Stanisława Konarskiego.

V. DWORY. — PODRÓŻE. — WYCHOWANIE DZIEWCZĄT.

Przez długie czasy dwory pańskie były także szkołami w swoim rodzaju. Korzystała z nich wyłącznie tylko szlach-

ta. Niewiadomo, kiedy się to zaczęło. Był to prawdopodobnie obyczaj, zapożyczony u obcych w epoce rozkwitu rycerstwa, więc za czasów feudalizmu. Zamki wielkich panów w Europie zachodniej roły się naówczas od młodzieży, sposobiającej się do stanu rycerskiego. Ćwiczyła się ona w rzemiośle rycerskim, nabierała ogłady towarzyskiej, poznawała sprawy publiczne i korzystała w pewnym zakresie z nauki książkowej. Kształcenie takie długo się przechowywało, ulegając przeobrażeniom wraz z zmieniającymi się stosunkami, różnicą potrzeb i rozwojem kultury.

Wyraźne ślady tego rodzaju wychowywania spotykamy w Polsce w wieku XV, a w wieku następnym staje się powszechne i przeciąga się aż do schyłku dawnej Rzeczypospolitej. W literaturze spotykamy na to dowody już u Mikołaja Reja, śledzimy je odtąd nieprzerwanie, a ostatnie szczegóły o sposobie wychowania w takiej szkole dworskiej znajdujemy w „Panu Tadeuszu”, w nauce Sędziego o grzeczności.

Wychowanie dworskie było ważną szkołą dla szlachty. Mikołaj Rej zawdzięczał niemało pobytowi na dworze Tenczyńskiego, uczył się tam nie tylko zajęć praktycznych, dobrych obyczajów i polityki, ale także z książkami miał sporo do roboty. Jan Kochanowski urobił ostatecznie swoje zasady życiowe na dworach biskupich i królewskim. Łukasz Górnicki w przerobionym z włoskiego „Dworzaninie” pozostawił niejeden ciekawy rys, zaczerpnięty z pobytu na dworach pańskich; on też podał wymogi, związane z życiem i wykształceniem dworzanina i dwornej pani. Literatura pamiętnikarska czasów późniejszych podaje o tej szkole dworskiej dalsze wiadomości, zużytkowane niejednokrotnie przez poetów i powieściopisarzy.

Miała ta szkoła swoje dobre strony, ale miała także ujemne. Dobrem było nabieranie ogłady towarzyskiej, ćwiczenie rycerskie, poznawanie spraw publicznych, uzupełnianie niedostatku w wiadomościach drogą książkową. Słabszym charakterom groziły jednak różne niebezpieczeństwa: nieszczerłość, pochlebstwo, trzymanie się kłamki pańskiej, pokusa do hulatyki, karciarstwa i miłostek. Dopóki wzgląd na dobro publiczne górował na dworach pańskich, strony dodatnie przeważały. Z upadkiem moralności publicznej dwo-

ry pańskie stały się szkołą zepsucia, szerzącego się na cały naród, jak to się działo zwłaszcza za Sasów.

Podróże zagranicę weszły zdawna w zwyczaj naszego narodu. Tą drogą przychodziła do nas w szerokim zakresie kultura europejska, szczególnie w czasach, gdy młodzież wyjeżdżała naprawdę po naukę, co działo się zwłaszcza w wieku XVI, pierwszej połowie XVII-go i drugiej XVIII-go. Ale i wtedy niektórzy jeździli tylko po nową modę, za uciechami lub dla imponowania domatorom, jak to czytamy u Reja i Górnickiego. Gorzej było w okresie upadku, bo wtedy mało wyjeżdżano i zerwano związek z kulturą europejską, ci zaś, którzy jeździli, odmówiwszy nowennę do św. Ekspedyty, byli tylko ciekawi miejsc cudownych lub osobliwych relikwii, a resztę czasu spędzali na poznawaniu zepsucia.

Wyjazdy zagranicę były prawie obowiązkowe dla rodzin wielkopańskich. Przygotowywano się nieraz do nich z wielką starannością, jak o tem świadczy między innymi Instrukcja wychowawcza Jakóba Sobieskiego z r. 1646 i Sumarjusz ks. Steczewicza o podróży młodych Tuczyńskich z roku 1656. Tem się tłumaczy, że rodziny wielkopańskie pozostawały prawie zawsze w bliskich stosunkach z kulturą europejską i górowały niezmiennie nad szlachtą, o ile ta poprzestawała na kolegach jezuickich. Na nieszczęście polor wielkopański nie zawsze siedł w parze z hartem moralnym, co uderza szczególnie w okresie upadku. Większość wielkich rodów była w owym czasie raczej złym przykładem dla „błędnej trzody herbowej gołoty”. W każdym razie przyznać trzeba, że i wtedy pierwsze pomysły uzdrowienia Rzeczypospolitej wychodziły od nielicznych lepszych jednostek pośród magnatów (Stanisław Leszczyński w Głosie wolnym, Stefan Garczyński w Anatomji Rzeczypospolitej). Wyjątki te odbijają tem jaskrawiej na tle daleko posuniętego zepsucia wśród przedstawicieli wielkich rodów.

Ogólny wynik podróży zagranicznych był przecież korzystny. Na tej drodze dokonał się wielki rozkwit umysłowy w wieku XVI, tak samo zbudziła się myśl naprawy w drugiej połowie w. XVIII-go. Podróże były dobrą szkołą dla Polski. Zawdzięcza im Polska urabianie u siebie coraz doskonalszego typu ludzkiego. Może straciła na tem rodzimość obyczaju domowego i domorosłej kultury, ale strata to była

drobna w porównaniu z odniesionymi z podróży korzyściami. Obraz spustoszeń, jakich dopuścił się zaściankowy sarmatyzm w okresie makaroniczno-panegirycznym czyli jezuickim, jest pod tym względem całkowicie przekonywający.

Szkoły, o których była mowa, zarówno owe z ławą szkolną, jak też dworskie i podróżnicze, wychowywały, oczywiście, młodzież męską. O wychowaniu dziewcząt nie myślano u nas poważnie aż do utworzenia Komisji Edukacji Narodowej, która także wykształceniem kobiet postanowiła się zająć. Nie znaczy to, że sprawy wychowywania dziewcząt nie poruszano lub że kobiety nasze żadnego wykształcenia nie pobierały. Tak źle nie było, choć nie było też dobrze.

Zaniedbanie kształcenia kobiet nie było jednak specjalnie polskiem przewinieniem. Był to stan ogólny, powszechny w całej Europie. Wieki średnie o sprawie tej prawie wcale nie myślały. Córki ludu pospolitego nie pobierały wtedy żadnej nauki książkowej, córki szlacheckie nie przedstawiały się o wiele lepiej. Naogół poprzestawano na domowym wychowaniu dziewcząt, Drobną tylko garstką, która dostała się do zakonów, otrzymywała jaką taką naukę, ale i ta była bardzo skromna, nie wybiegała poza ramy, określone jeszcze przez św. Hieronima w liście do Rzymianki, imieniem Laeta, oraz w liście do pewnego przyjaciela; święty zaleca tam głównie ćwiczenia w pobożności, naukę języków obcych i ojczystego, roboty ręczne, naukę pisania i czytania. Jeżeli w owych czasach spotyka się nazwiska kobiet więcej wykształconych, pobierały tę naukę wyjątkowo w klasztorach, przeważnie zaś w domu, ucząc się razem z braćmi u wyjątkowych rodziców; nie trzeba bowiem zapominać, że i wykształcenie mężczyzn bywało wtedy niewielkie. W domu też uczyły się niewątpliwie królowe polskie, Kinga i Jadwiga, po których pamięć pozostała, że posiadały dość znaczne wykształcenie.

Wieki późniejsze i gdzie indziej i u nas przedstawiają obraz niewiele lepszy. Kształcenie dziewcząt odbywało się nadal w domu, a polegało głównie na nauce gospodarstwa i robót ręcznych. Nawet nauka czytania i pisania nie była uważana za konieczną. Często i w klasztorach trzymano się tej zasady. To też nawet dziewczęta szlacheckie uczyły się

u nas czytać zazwyczaj dopiero po zamążpójściu, skąd pochodzi okropna ortografia u kobiet, jaką w listach przechowywanych znajdujemy. Dziewczęta zamożnych rodziców uczyły się raczej języków obcych, choć i to nastąpiło u nas dopiero później; częstsza i wcześniejsza była nauka muzyki.

Dziewczęta z ludu czytać oczywiście nie umiały, uczyły się tylko od swoich matek zajęć gospodarskich i robót ręcznych. W protestanckich Niemczech synod heski z roku 1526 wydał zarządzenie, ażeby zakładano szkoły dla dziewcząt po większych i mniejszych miastach, wedle możliwości także po wsiach, gdzieby pod kierunkiem cnotliwych niewiast uczyły się czytania, religji i szycia. W tymże wieku Niemiec Jan Bugenhagen z Wolina na Pomorzu ułożył projekt obowiązkowej szkoły ludowej dla dziewcząt stanu mieszczańskiego z nauką religji, czytania, pisania, śpiewu, robót ręcznych i najprostszych rachunków. W Niemczech odniosło to pewien skutek. U nas o niczem podobnem nie słyszymy.

Jednakże i u nas napotyka się ludzi, którzy przemawiali za kształceniem dziewcząt. Pod wpływem teoryj humanistycznych *Jędrzej Glaber z Kobyłina* w swoich „Gadkach” z r. 1535 oświadcza się za równouprawnieniem kobiet na polu umysłowym i za ich równomiernem z mężczyznami w naukach wykształceniem. Podobnie *Łukasz Górnicki* za wzorem swoim włoskim żąda, ażeby dworna pani posiadała równe dworzaninowi wykształcenie. Przechowała się też pamięć o kobietach wykształconych w Polsce. Należała do nich królowa Elżbieta. Miłośniczką nauk była Anna Wazówna. Największą poetką za Sasów była Elżbieta Drużbacka, autorką dramatów Urszula Radziwiłłowa. W wieku XVI nie brakowało kobiet wykształconych nawet pośród mieszczaństwa, zwłaszcza krakowskiego.

Ale i głosy za kształceniem kobiet i kobiety wykształcone należały do wyjątków, na tle ogólnej ciemnoty u płci nadobnej, skąd nawet poszedł wyraz: niewiasta (od: nie wiedząca). Dziewczęta uczyły się tylko w domu, czasem w klasztorze, częściej na dworze dostojnej pani, należąc do jej „fraucymeru”. Było to zawsze wykształcenie bardzo szczupłe, ograniczone głównie do robót ręcznych i gospodarstwa.

Może nie bez wpływu protestantyzmu, który objawił zainteresowanie dla wykształcenia młodzieży żeńskiej, św. Ka-

rol Boromeusz skierował zakon urszulanek, założony w roku 1537 przez *Anielę Merici*, do wychowywania i nauczania dziewcząt. Za tym przykładem poszły inne zakony żeńskie. Niektóre z nich utworzyły domy w Polsce. Pierwsze poważniejsze usiłowania na tem polu zawdzięczają panie polskie królowom naszym, Francuzkom. Marja Ludwika, żona Władysława IV, sprowadziła z Francji wizytki; Marja Kazimiera, żona Jana III, wezwwała stamtąd sakramentki. Od tej pory zamożniejsze dziewczęta szlacheckie, u sakramentek także mieszczańskie, zaczęły pobierać lepsze wykształcenie. W szkołach tych uczono języka francuskiego, polskiego, śpiewu i robótek, a głównie ćwiczeń religijnych. Naukę rzeczy gospodarskich zostawiono nadal wychowaniu domowemu.

Z początkiem wieku XVIII-go głośnie się stało dziełko Francuza, Franciszka *Fenelona*, p. t. „O wychowaniu dziewcząt”, w którem podano zasady systematycznego wychowania młodzieży żeńskiej. Rzecz była i u nas znana, ale wpływu większego nie wywarła!

Pierwsza rozumna dziewczęca szkoła publiczna powstała u nas około połowy wieku XVIII-go przy klasztorze św. Jana w Krakowie. Uczono w niej czytać, pisać, rachować, szyć, prac, gotować, a na życzenie rodziców także języków i muzyki. Tak pożyteczne i proste urządzenie nie rozszerzyło się jednak po Polsce, korzystali tylko z niego ubodzy mieszkańcy Krakowa. Należyte kształcenie kobiet miało jeszcze czekać na pomyślniejszą przyszłość.

VI. TEORJA PEDAGOGICZNA.

Długi okres dziejowy od przyjęcia chrześcijaństwa aż po reformę Konarskiego nie wydał w Polsce samodzielnych teoretyków pedagogii. Pisarze nasi pedagogiczni brali myśli i wzory z Europy zachodniej, hołdowali więc kolejno scholastyce, humanizmowi i realizmowi, zależnie od tego, jakie prądy przenikały teorię i praktykę pedagogiczną na Zachodzie. Zapłodnieni kulturą Zachodu, umieli jednak niejednokrotnie przystosować ją do specyficznych warunków państwa polskiego i wykazali w tym kierunku wcale dużo śmiałości. Dość wspomnieć żądanie naszych teoretyków pedagogii, ażeby szkolnictwo podporządkować państwu i wychować młodzież

w poczuciu obowiązków obywatelskich. Niestety, żądania tego rodzaju naszych pedagogów, mające—co prawda—swoje źródło w literaturze starożytnej, nie wydawały przez długi czas rezultatu, mimo to zasługują na pamięć jako objaw dobrych chęci i przenikliwego rozumu.

Już w XV wieku napotykamy utwór pedagogiczny, powstały na ziemi polskiej. Jest to „Labirynt życia małżeńskiego” (*Labyrinthus vitae coniugalis*) *Konrada z Byczyny*, Ślązaka, prawdopodobnie niemieckiego pochodzenia. Rzecz sama jest przeważnie odpisem z innego autora średniowiecznego, ale jest o tyle ciekawa, że kładzie nacisk na wyuczenie mowy ojczystej i ćwiczenia fizyczne oraz uwzględnia wychowanie dziewcząt. Autor tkwi zresztą w przesądach średniowiecznych.

Z początków następnego wieku pochodzi rozprawa pedagogiczna „O wychowaniu królewicza” (*De institutione regii pueri*), znana pod nazwą *Listu królowej Elżbiety*, żony Kazimierza Jagiellończyka. Traktat ten, pióra zapewne któregoś z dworzan humanistycznych, napisany może pod wpływem Kallimacha, może nie bez współudziału dostojnej protektorki, żąda równomiernego kształcenia ciała i ducha, zaleca prostotę w jadłach i odzieży, podkreśla naukę wymowy i języków nowożytnych, przypisuje wielkie znaczenie przykładowi wychowawcy i daje pierwszeństwo umoralnieniu przed wykształceniem. Rzecz ma formę listu do „najdroższego” syna Władysława, króla Czech i Węgier. Według takich rad wychowany, przyszły król „ma nieść zgodę, koić spory, przekładać pokój nad wojnę, a korzyści poddanych nad swoje własne; szczodrym być bez przykrości, unikać dumy i zarozumiałości, lękać się nadewszystko swojego sumienia; musi umieć nadto znosić cierpliwie głód, zimno, upał, a w każdej sprawie pan siebie niechaj kroczy drogą roztropności i umiarkowania, ukocha sprawiedliwość i męstwo”.

Wiek XVI-ty wykazuje u nas sporą liczbę teoretyków pedagogii; a nawet tam, gdzie nie idzie w szczególności o szkołę, dzieła niektórych pisarzy, jak: Reja, Modrzewskiego, Górnickiego, mają wybitny charakter dydaktyczny czyli pouczający. Wszyscy ci nasi pisarze korzystali obficie z dzieł starożytnych Arystotelesa, Plutarcha, Cyserona, Seneki, Kwintyljana, niemniej także z współczesnej literatury humanisty-

cznej, katolickiej i protestanckiej. Pojawiały się dość liczne przekłady. *Sebastjan Petrycy* (1554—1626) spolszczył „Politykę, Etykę i Ekonomikę” *Arystotelesa*, a w komentarzach i przydatkach do tego tłumaczenia pomieścił sporo uwagi sprawom wychowawczym. Popularną już od w. XV-go rzecz humanisty włoskiego, *Piotra Pawła Wergerjusza* (1349—1426), przełożył i wydrukował w r. 1564 *Marcin Kwiatkowski* p. n. „Książeczki rozkoszne o pocziwem wychowaniu dziatek”. *Sebastjan Klonowicz* przetłumaczył „Dworstwo obyczajów dziecińskich” *Erazma z Rotterdamu* (1467—1536), głośnego i dobrze w Polsce znanego humanisty. Myśli *Filipa Melanchtona* (1496—1560), nauczyciela Niemiec, popularyzował w Polsce wybitny humanista Krzysztof *Hegendorfinus* za pobytu swego w gimnazjum poznańskim Lubrańskiego.

Na czoło wybijają się w tym wieku dwaj szczególnie pisarze: *Szymon Marycki* (1516—1574) i *Andrzej Frycz Modrzewski* (1503—1572). Pierwszy napisał po łacinie obszerną książkę p. n. „O szkołach czyli akademjach”, drugi pomieścił osobną księgę o szkołach w znakomitem dziele „O poprawie Rzeczypospolitej”.

Marycki (Maricius), mieszczanin z Pilzna, za pracę uszlachcony ziemianin pruski Chlebobdziejski, ma wielką zasługę, ponieważ żądał, ażeby państwo wzięło pod swoją opiekę sprawę wychowania całej ludności. Myśl zaczerpnął z *Arystotelesa*, ale przypomnienie jej Polakom było dla niego zaszczytne. Oto kilka zdań z książki *Maryckiego*:

„Szkoly dobrze urządzone są nasiennikiem dla państwa;... lud cały powinien otrzymać wychowanie, oparte na zasadach naukowych i filozoficznych, pobudzające do gorącego umiłowania cnoty, aby chętnie i własnowolnie słuchał władzy;... wielkie korzyści, płynące z nauk, dotyczą wszystkich bez wyjątku mieszkańców państwa, opieka zaś nad naukami należy przedewszystkiem do króla i senatu;... całość i zdrowie Rzeczypospolitej, jej chwała i godność, zależą od nauki i wychowania, które są celem wszelkich szkół czyli akademij”.

Andrzej Modrzewski był również zwolennikiem szkoły dla wszystkich, podnosił gorąco znaczenie stanu nauczycielskiego, obmyślał fundusze, na podstawie których możnaby zaprowadzić powszechne nauczanie publiczne. „Nigdy okrom osobliwego gryzienia—pisał na jednym miejscu—na ten nie-

porządek patrzeć nie mogę, gdy widzę, ono mistrze szkolne prawie za nic nie mają; któreby jednak w tej uczciwości winni mieć jako lekarze, prawniki i insze Rzeczypospolitej dobrze zasłużone. Nie mniejszą pracę ma nauczyciel szkolny niżli który z tych, i pożytek z nich równy albo większy”. Na innem miejscu zestawia stan nauczycielski z urzędem królewskim i biskupim.

Pierwsza książka o wychowaniu, napisana w języku polskim, wyszła z pod pióra *Erazma Glicznera Skrzetuskiego*, wychowanek głośnej szkoły Walentego Trotzendorfa w Goldbergu. *Gliczner* wydał naprzód książkę *Reinharda Loričiusa* „Księgi o wychowaniu i ćwiczeniu każdego przełożonego” w tłumaczeniu *Stanisława Koszuckiego*, następnie ogłosił rzecz oryginalną p. n. „Książki o wychowaniu dzieci, z których rodziny ku wychowaniu dzieci swych naukę dołżną wyczerpnąć mogą” (Kraków 1558).

Gliczner zaleca wychowanie zbiorowe, a pokpiwa z prywatnego, to jest z tych, którzy „w jakim gmaszku się zawarli—uczą”; niedowierza „dworackiemu szkolowaniu”, widząc w niem szkołę rozpusty i zuchwalstwa, jeżeli młodzieniec nie nabierze wprzód gruntownych zasad moralności i chociaż nieco wiedzy szkolnej. Doradza skromność w ubiorze działwy, oświadcza się za karnością surową („wzbierać różgą a prętem”), byleby tylko chłostać „z baczeniem a nie z wielkim gniewem”. Wychowanie fizyczne i kształcenie kobiet zbywa milczeniem. Książka *Glicznera* jest dlatego jeszcze ciekawa, ponieważ mieści niemało obrazów, dobrze podpatrzonych w ówczesnem życiu polskiem.

Na uwagę zasługuje aktualne do dzisiaj pytanie, jakie sobie zadaje: „co lepiej rodzicom jest: jeśli gdyby syna na nauki do szkoły dali, czyli gdyby w rzemiosło?” *Gliczner*, zgodnie z poglądami starożytnych, którzy go wspomagali dowodami, stawia wyżej naukę książkową, jakkolwiek sam z rodu był mieszczaninem. „Jako tedy — pisze — żywot wieczny a żywot doczesny między sobą różni są, tak nauka abo nauczony człowiek od rzemieślnika abo od rzemiosła... Ni prze co inszego żaden człowiek nie domówi się ani dostąpi żywota wiecznego, jedno przez pismo a nauki, dlaczego Pan a Stworzyciel nasz, chcąc człowieka do siebie przyciągnąć, a sobie onego pozyskać, zrządził mu pismo, nauki, w których

on sam siebie i wolę swą, tudzież zbawienie samego człowieka zatworzyć a obwieścić raczył... Widzimy to na oko, jako rzemieślnicy ci, którzy nic w nauce nie zakusili, są ludzie sprośni, nieobyczajni; tak prosto jest ich człowieczeństwo by niewypolerowane zwierciadło... Około czego czyście jeden powiedział, że człowiek przez (bez) nauki śmierć jest, a żywot jego jakoby grób jaki, czem dał znać, że człowiek prosty a nieuk jakoby nie był człowiekiem ani żył na świecie, którego sprawy wspolek z nim samym śmierć i grób kończą".

Za dzieło treści wychowawczej uważać też należy „Dworzanina polskiego” Łukasza Górnickiego, przeróbkę z humanisty włoskiego, Baltazara Castiglione. „Dworzanin” pisze — co prawda — o człowieku już dorosłym i uczy go obyczajów dworskich, dobrego tonu, ale z warunków, jakie Górnicki stawia dworzaninowi, można wywnioskować, czego ów dworzanin powinien się uczyć za młodu. Będzie tam znajomość języków starożytnych i nowożytnych, wychowanie fizyczne i wysokie ćwiczenie moralne, którego celem platoński ideał dobra i piękna. Słowem — dworzanin ma się stać człowiekiem doskonałym, wolnym od „wydwarzania”, naturalnym w swojej doskonałości, jakgdyby się takim urodził. Wykształcenie kobiety, dwornej pani, ma być równe męskiemu, bo nawet ma się znać na ćwiczeniach rycerskich, by wiedziała, komu dać nagrodę na turnieju; gdy jednak mężczyźnie przystoi powaga i siła, kobieta nie powinna zatracać znamion swojej „niedużości” czyli kobiecości.

Sebastijan Petrycy (1554—1626) rodem z Pilzna, podał sporo cennych uwag o szkole i wychowaniu w swoich „przydatkach” do przekładu Arystotelesa. Powiedziano o nim słusznie, że w czasie między Maryckim a Konarskim jest to pierwszorzędnym teoretykiem pedagogicznym — przez objętość, rodzaj i szczegółowość swojej pracy. Wychowanie moralne i kształcenie charakteru ma dla niego większe znaczenie, aniżeli sama nauka. Jako lekarz rozumie dobrze wagę wychowania fizycznego i zastanawia się nad nim w szeregu kwestyj; „jeśli ma być ćwiczenie ciała jako i umysłu w dzieciach;... które igrzyska i ćwiczenia ciała dzieciom przynależą;... którym sposobem, gdzie i kiedy takie ćwiczenia czynić;... o zdrowiu jakie ma być w młodzi starania”. Jako wielbiciel

Arystotelesa i mąż rozumny oświadcza się za powszechną szkołą publiczną, prowadzoną przez państwo. Powtarzamy dosłownie niektóre jego wypowiedzenia:

„Co się tkanie rozumu ćwiczenia około siedmiu lat, mamy ich poczynąć uczyć liter pierwej znania, pisania, a potem gramatyki, dialektyki, retoryki, które nauki są około wymowy. Ćwiczenie to ma być nie z uprzykrzeniem się, ale z igrzyskiem; częścią igrzać, częścią się uczyć... Język jednak nie daje umiejętności, i nie zaraz ten uczony jest, kto po grecku lub po żydowsku umie... Mamy wiedzieć, iż *staranie o wychowaniu dzieci nie tylko do ojców samych przynależy, ale też do Rzeczypospolitej*, bo w młodych ludziach nadzieja jest i żniwo Rzeczypospolitej. Przeto w mieściech szkoły mają być dobrymi mistrzami opatrzone z urzędu... Tego żaden baczny nie może chwalić, aby tylko bogatych i szlacheccy synowie mieli się nauki filozofiej uczyć. Bo to niesłuszna rzecz jest, aby sposobność dobrego miała być zatłumiona; gdzie tedy synowie ubogich ludzi z dowcipami ochotniejszymi do nauk będą, nie mają być oddaleni od szkół i akademij. Jeśli rzeczesz, iż nie mają o czem się uczyć, odpowiem, iż powinna Rzeczpospolita nagrodzić niedostatek rodziców i swoim nakładem dać ich uczyć na pożytek swój... A tak i ubogich i bogatych synowie jednako mają być ćwiczeni..... Niech żyją w Panu Bogu wiecznie ludzie dobrotliwi, którzy kolegja, bursy nadali dla ubogich ludzi wychowania i ćwiczenia. Godna jest wielkiej chwały królowa Anna Jagiełłówna, która do bursy pauperum (ubogich) prawie królewski prowent na ubogie studenty uczyniła niedawnych czasów. Godzien jest wiecznej pamięci Noskowski, biskup płocki, który nadał bursę „philosophorum” rzeczoną w Krakowie na 40 studentów, któremu ja też dobrodziejstwa niegdy zażywałem. Godzien jest pochwały Borek kanonik krakowski, Kromer, doktor Rzecica, którzy na kilkadziesiąt pomoc uczynili na ubogich studentów”.

Pisarze, o których wspomniano, należą wszyscy do humanistów, korzystają ze starożytnych, są obznajomieni z ogólnie-europejską literaturą humanistyczną, nawet wtedy, gdy wbrew staremu Kwintyljanowi, a na sposób średniowieczny, od którego uwolnić się nie mogą, posługiwanie się chłostą zalecają, albo przemilczają wychowanie kobiety. Co wyróżnia

ich przedewszystkiem od niedawnej teorii i praktyki szkolnej średniowiecza? Naprzód są troskliwi o wychowanie fizyczne, co średniowieczu było obce, gdyż uważało ciało za siedzibę pokuszeń i dziedzinę czarta. Pod wpływem starożytnych humaniści torowali drogę do uprawienia radości życia doczesnego i dlatego przywiązywali znaczenie do wychowania fizycznego. W średniowieczu nauka była przywilejem Kościoła i miała służyć jego celom. Humanisci, za wzorem starożytnych, oddawali wychowanie w ręce państwa i snuli pomysły nauczania powszechnego. Średniowieczu chodziło o tresurę, o zmuszanie młodzieży do wyuczenia się na pamięć, choćby bez zrozumienia, uznanych i uświęconych przez Kościół dzieł i pisarzy, ażeby jedność kościelna nie doznała uszczerbku. Humanisci autorytetowi Kościoła przeciwstawili autorytet nauki starożytnej, zalecali pełne poznanie przekazanej literatury, dawali swobodę badaniu, otwierali drogę do samodzielnych studjów i poszukiwań. Był to olbrzymi przewrót w pojęciach, otwierający w następstwach drogę do wyzwolenia ducha z pod przewagi dogmatu, do wyzwolenia człowieka z ustroju stanowego czyli kastowego. Już nawet w w. XVI-ym spotykamy poważne ślady teoretycznych konsekwencji tego przewrotu. Stosunkowo niezadługo miały się przejawiać w Europie konsekwencje praktyczne wielkiej przebudowy umysłów, docierając także do Polski przez ruch protestancki i marzenia społeczne Arjan polskich. Nowości w teorii pedagogicznej były jednym z wyrazów ogólnej przebudowy umysłowości.

Mamy w Polsce pisarza, który może posłużyć za typowy przykład, co z tych nowych haseł dostawało się do umysłów domorostych, ciekawych jednak i nowinek spragnionych. Jest nim *Mikołaj Rej*, autor „Zwierciadła albo Żywota pocziwego człowieka” (Kraków 1568), w którego pierwszej księdze czytamy dużo uwag o wychowaniu młodzieńca stanu szlacheckiego. Nie brak tego rodzaju pouczeń w innych także dziełach Rejowych, ale „Żywot” może uchodzić za prawdziwą kopalnię wyobrażeń jego o wychowaniu. Pisarz-samouk zajmuje oczywiście stanowisko ściśle utylitarne, a przez to właśnie jest najbardziej interesujący.

Rej wie już, że nieobojętną jest sprawa pokarmów, jakie spożywa matka przed powiciem dziecięcia. Chociaż wie

także o grzechu Ewy, przez zwyczajne prostakom niewyrobinie myślowe zapomina o tej skazie pierworodnej i powiada, że dusza człowieka po przyściu na świat jest jako „goła tablica”, którą trzeba dopiero zapisać. Rej, własnym przykładem pouczony, jest przeciwny wychowaniu publicznemu, gdyż w szkole można się popsuć „z plugawemi chłopięty”, przemawia natomiast za wychowaniem domowem, kierowanem przez „jakiego cnotliwego, statecznego, trzeźwego a pomiernego preceptora”. Głowy dziecka radzi „z młodu nie łamać twardemi a wichrowatemi naukami, boć mu snadnie w młodej głowie wszystko pomieszają, ale co najlepiej uczyć go czyść (czytać) a pisać, a potrosze słowa na polski język wykladać, coby mu ku cnotom a ku pocziwym obyczajom ono młode przyrodzenie przywodziło; boć wierę gramatyka a logika, nie wiem, by się i staremu czasem nie uprzykrzyła;... niemasz ci gramatyki we włoskim, w niemieckim, abo także w tureckim języku, a wždy się go Polak tak właśnie nauczyć snadnie może, jakoby się tam i urodzić miał”.

„Bo acz to zową wyzwolonemi naukami: gramatykę, logikę, retorykę, muzykę, arytmetykę, geometrję i astronomję, a są to nauki poważne i trudne... Ale ku pocziwemu żywotowi żadne nauki nie są potrzebniejsze, jedno które są rozumem roztropnym a poważnemi cnotami ozdobione”. A jeśli chłopiec „gołą tabliczkę przyrodzenia” pocziwemi naukami zapisze, nie wadzi mu też „poczetłszy sobie, czego potrzeba, nauczyć się i konika posieść... i poszyrmować i poskakać i na lutence pograć; wszystko to są pocziwe zabawki”... „A wszakoż nie tylko czytania, ale i rozmowy pocziwe mogą niemało ćwiczenia do rozumu podawać... Albowiem tak dawno powiedają, iż lepszy jest zawždy głos, niż zdechła skóra, co ją na pargamin wyprawują”.

Radzi potem pobyt na dworze wielkopańskim dla nabrania ogłady i znajomości rzeczy publicznych, pozwala też na wyjazd zagranicę, ale nie po to, aby szukać niegodziwej zabawy, albo gry w karty, lecz aby przypatrywać się dobrym urządzeniom i stosować je następnie w ojczyźnie. Celem wychowania jest cnota: „abyś nic nie opuścił, coś powinien Bogu, sobie, przyjaciołom i ojczyźnie swojej”, bo „na-

trudniejsze rzemiosło nauczyć się dobrze żyć, w czym się wszystko zamyka".

Wszystko to odnosi się do chłopców. O dziewczętach zaledwie krótko wzmiankuje: „I panie matki około swych dziecieczek powinny także pilność mieć, gdyż to jest naród mdły, a na wszystko snadnie nałomny".

Jak z tego widać, Rej niewiele wzięt z humanizmu. Troska o wychowanie fizyczne, podkreślana przez humanistów, miała należne uznanie i w średniowieczu wśród stanu rycerskiego, do którego Rej należał, aczkolwiek szkole średniowiecznej nie była znana. Odgłosem humanizmu jest chyba tylko rozsądna rada, ażeby dziecko „czyścić się igrając i paciorka i łacińskich słów wiele nauczyło", oraz umiarkowana łagodność, jaką zaleca w postępowaniu z dziećmi. Konwersacyjna metoda przy nauce języków, bez posługiwania się gramatyką, zasługuje również na uwagę, chociaż Rej, jeśli była to jego własna myśl, nie zdawał sobie nawet sprawy, jak wielką nowość zapowiada. Przypuszczać trzeba, że poglądy Reja na wychowanie były własnością przeważnej części stanu szlacheckiego. Było to wszystko, co do tej warstwy z teorii pedagogicznej humanistycznej się dostało.

W całości biorąc, teoria pedagogiczna w Polsce wieku XVI-go przedstawia się bardzo korzystnie, idzie śladami zachodniej Europy, dotrzymując jej kroku i mądrze się wypowiadając. Podobny stan, choć nieco mniej pomyślny, widzimy jeszcze do połowy w. XVII-go. Tu wspomnieć należy program akademii zamojskiej, rozsiane po różnych dziełach uwagi wychowawcze Szymona Starowolskiego, instrukcje Jakóba Sobieskiego, mądre uwagi w satyrach Krzysztofa Opałńskiego. W r. 1651 Aron-Aleksander Olizarowski wydaje nienajgorszą książkę „De politica hominum societate", której rozdział dziesiąty, poświęcony sprawie wychowania, kładzie nacisk na wychowanie obywatelskie. Druga połowa wieku XVII-go i wiek XVIII aż do reformy Konarskiego wykazują już bardzo wielkie zacofanie umysłowości polskiej, także w dziedzinie zagadnień pedagogicznych. Czasy ciemnoty!

Cóż dzieje się tymczasem w zachodniej Europie? Powstaje tam w w. XVII-ym nauka nowoczesna i nowoczesna teoria pedagogiczna. Świta nowe światło, o którym nasze szkoty przez całe stulecie albo nic nie wiedzą, albo wiedzieć nie

chcą, chociaż niejedna myśl nowa u naszych Arjan polskich się zrodziła i od nas jako ziarno zapładniające przeszła na Zachód.

Poczęta z ducha naszego Kopernika, nowa nauka i nowa filozofja, znalazła wyraz w dwu potężnych umysłach na początku wieku XVII-go. Jeden z nich Francuz, *Rene Descartes* (Kartezjusz, 1596—1650) w sławnej „Rozprawie o metodzie" wyłożył podstawy nowej filozofji. Kartezjusz porzucił powagę ksiąg, a sięgnął do własnego rozumu. „Myślę, więc jestem"—zawołał i poznanie przez własną myśl uznał za jedyną drogę do poznania prawdy. Humanizm podważył niedawno autorytet nauki Kościoła, Kartezjusz zachwiał autorytetem starożytności. Nowa ludzkość miała dojść do prawdy przez własne, nowe poznanie. Drugi uczony, Anglik, *Franciszek Bakon* (1561—1626), w dziele swoim „Novum Organum" nazwał wiedzę odwzorowaniem przyrody, stworzył metodę indukcyjną albo empiryczną. Znajomość prawdy polega — według niego — na faktach, nabytych doświadczeniem, zmysłami; od nich dopiero przechodzi się do pojęć i praw ogólnych. Bakon obalił także autorytet przeszłości. Stanowisko Kartezjusza i Bakona wzajemnie się dopełniało. Przed półwiekiem Mikołaj Kopernik, wbrew powadze Biblii, ośmielił się na ogłoszenie wyniku samodzielnych badań i doświadczeń, gdy udowodnił obrót słońca. Obecnie połączone zasady filozoficzne Bakona i Kartezjusza obwieszczały, że prawdą ludzkiego poznania jest to jedynie, do czego dojdzie samodzielnie pracująca myśl ludzka, oparta o badanie doświadczalne.

Nowa zasada zapłodniła wszystkie dziedziny umysłowości, odbiła się w pierwszym rzędzie na teorii pedagogicznej. Skoro nauka obcych języków nie daje możliwości istotnego poznania, nie można jej uważać za główny cel nauczania, należy natomiast wprowadzić i utwierdzić gruntowną znajomość języka ojczystego, jako najważniejszego środka porozumiewawczego. Skoro wiedza książkowa nie posuwa naprzód poznania ludzkiego, należy zwrócić się do nauk doświadczalnych i na tej drodze wydrzeć naturze jej tajemnice. Jeśli poznania nie można narzucać zgóry, ale dążyć do niego powoli przez doświadczenie naukowe, metodyka szkolna z wykładowej musi zmienić się na heurystyczną, poszu-

kującą, musi wybić na pierwszy plan pogładową naukę o rzeczach, oprzeć się o indukcję, przechodzić z rzeczy znanych do nieznanych, z prostych do złożonych, rozwijać umysł w kierunku samodzielnego poznawania. Nauka szkolna musi stać się zgodna z poznawaniem naturalnem, to jest rozwijać umysł tak, jak on sam się rozwija, gdy jest pozostawiony samemu sobie. *Natura non vincitur nisi parendo* — powiedział Bakon. Natura da się zdobyć tylko przez posłuszeństwo dla siebie (czyli zgodność dydaktyki z prawami naturalnego rozwoju).

Jakoż w ślad za nową filozofją występują nowi teoretycy i praktycy pedagogiczni, którzy budują nową metodykę, stwarzają podstawy nowoczesnej pedagogji i dydaktyki. Dla Niemiec czyni to *Wolfgang Ratichius* (Ratka), ale największy rozgłos, jako twórca nowoczesnej dydaktyki, zdobywa sobie w Europie *Jan Amos Komensky* (1592—1671). Przedtem już we Francji samodzielnie i niezależnie od nowej filozofji wszedł na te drogi *Michał Montaigne* (1533—1592), ale wpływ tego pisarza dał się dopiero później zauważyć. Wyrazem epoki stał się Komeński, który swój system obmyślał w naszym Lesznie, miasteczku wielkopolskiem i tutaj wypuszczał w świat pierwsze swoje podręczniki. Komeński wyłuszczył jasno zasady nowej dydaktyki w dziele „Wielka dydaktyka” (*Didactica magna*) i ujął je w system. Był to umysł wysoce szlachetny. Chciał on uczynić szkołę „pracownią uszczęśliwienia ludzkości”, dlatego pragnął szkoły dla wszystkich i stąd zajmuje dostojne miejsce wśród twórców szkolnictwa powszechnego.

Wielka przemiana, na którą wpłynęły zasady Arjan polskich, niezadługo z Polski wypędzonych, odbyła się bez współudziału reszty narodu naszego. W naszych kolegiach zakonnych i kolonjach akademickich nic o tem wszystkiem nie wiedzano lub nie przywiązywano do tego wagi. W drugiej połowie wieku XVII-go panowała już bowiem ciemnota nad naszym narodem. Tylko szkoły protestanckie w Polsce, kierowane przez Niemców, wiedziały o nowych zasadach i usiłowały częściowo wprowadzić je w życie. Z tej atmosfery wyszedł *Joachim Pastorius*, Niemiec, z urodzenia obdarzony szlachectwem polskiem, który wydał w roku 1654 wyborną książkę „*Palaestra nobilium*” (Ćwiczenie młodzi szlacheckiej),

a w niej położył nacisk na nauki przyrodnicze, matematykę i historję ojczystą. Książka Pastorjusza nie mogła już znaleźć zrozumienia w ówczesnej Polsce, podobnie jak go nie znalazły prace dydaktyczne Komeńskiego, choć jedna z nich „*Orbis pictus*” (Świat w obrazach) została przełożona na polskie przez Macieja Dobrackiego i wyszła w r. 1667 nakładem wrocławskiego księgarza, na użytek protestanckich szkół śląskich i pruskich.

Druga połowa w. XVII-go posiadała zagranicą jeszcze jednego wielkiego teoretyka pedagogji. Był nim *Jan Locke* (1632—1704), Anglik, który oparł naukę wychowania na podstawie psychologicznej i powtarzał za nowymi filozofami, że niema nic w umyśle, czego pierwwej nie byłoby w zmysłach. Wyćwiczony na doświadczeniu rozum chciał Locke uczynić strażnikiem cnoty i twórcą charakteru moralnego.

Jako lekarz, Locke uzasadnił także dobrze ważność wychowania fizycznego i potrzebę higieny, a jako psycholog wystąpił z całą stanowczością przeciw chłości cielesnej.

Książka Locka o wychowaniu dopiero w sto lat po wyjściu znalazła w Polsce tłumacza.

Ruch pedagogiczny na Zachodzie wydawał coraz obfitsze owoce. W Niemczech, wyleczonych z ran wojny 30-letniej, *Thomasius* przeprowadza zwycięską walkę z wiarą w czarownice i zdobywa dostęp dla nowej myśli w uniwersytetach niemieckich wraz z wykładami w języku niemieckim; w Halli powstaje pierwszy nowożytny uniwersytet i sławne „pedagogium” *Augusta Hermana Franckego*, twórcy seminarjów nauczycielskich dla szkół ludowych i wyższych, wyznawcy starej zasady Seneki: „należy uczyć dla życia, nie dla szkoły”; w Berlinie *Leibniz* zakłada pierwszą w Niemczech akademię nauk i marzy o odrodzeniu ludzkości przez nowe wychowanie. We Francji rozpowszechniają się w szkołach teorie filozoficzne Kartezjusza, krzewione przez zwolenników Kornellego *Jansenjusza*, którzy dbają przedewszystkiem o rozwinięcie w młodzieży samodzielności i zdolności sądzenia. Z tego obozu wyszedł znakomity *Karol Rollin* (1661—1741), którego „Traktat o nauczaniu” nie pozostał bez wpływu na naszego Stanisława Konarskiego. W Anglii przyjmują się w szkole, zasady Bakona i Locka. Gorące usiłowania refor-

matorskie na polu wychowania przenikają niemal całą Europę i nie ustają ani na chwilę.

W Polsce natomiast dogmatyczny scholastycyzm święci tryumfy; przepełnione nim uniwersytety krajowe, kolonie akademickie, kolegia zakonne; on stanowi światopogląd ówczesnego społeczeństwa. Praca Zachodu była dla nas w tym czasie wołaniem na pustyni. Kanonem mądrości dla szkoły polskiej była „Ratio studiorum” Klaudjusza Akwawiwy, a z nią łacina, dewocja, różga, nieposzanowanie stanów niższych i nietolerancja wyznaniowa. Czasem zdarzy się u nas wielki malkontent, jak *Stanisław Herakljusz Lubomirski*, który w „Rozmowach Artaksesa z Ewandrem” wypowiada niezadowolenie z różnych rzeczy, a także ze sposobu wychowania, i już przed Janem Jakóbem Rousseau opowiada o szczęśliwości na łonie natury. Troski wielkiego pana miały zresztą raczej podkład polityczny i były czytane nie dla nauki, lecz jako „curiosa”, osobliwości. Nie takie bowiem rzeczy zajmowały ówczesne nasze społeczeństwo. Strzeżono żrenic „złotej wolności”, prawiono oracje bez miary i bez końca, zrywano sejmy i sejmiki, bankietowano na umor, wygadywano na lutrów i żydów, koronowano cudowne obrazy. Uwierzyć niemal trudno, że za Jagiellonów i nawet do Władysława IV było w Polsce tak bardzo jeszcze inaczej a lepiej.

VII. REFORMY STANISŁAWA KONARSKIEGO.

Nawet w czasach najgorszych bywały jednak u nas jednostki mądre, patriotyczne, obojętne na popularność, które zło widziały i usiłowały kołatać do sumień, zachwaszczonych samolubstwem stanowem. Z Zachodu docierają, mimo wszystko, nowe prądy, walące taranem w zwały uprzedzeń, bezmyślności i nierządu. Nie wszyscy zwątpili w możliwość poprawy, jak to uczynił wspomniany już, mądry zresztą malkontent, *Stanisław Herakljusz Lubomirski*, w dziele „De vanitate consiliorum” (O bezskuteczności rady). Były to jednostki nieliczne, głównie wśród sfer wielkopańskich, obznajmionych z życiem Zachodu, a nawoływania ich, w formie bardzo łagodnej nie pozostawały przecież bez odgłosu. *Stanisław Jabłonowski* pisze swój „Skrupuł bez skrupułu”, Ste-

fan *Garczyński* „Anatomję Rzeczypospolitej”. Przoduje między niemi *Stanisław Leszczyński*, niedoszły król polski, który wydaje „Głos wolny wolność ubezpieczający”, a nie mogąc służyć ojczyźnie na tronie polskim, czyni to według sił w dalekiej Lotaryngji, gdzie gromadzi dokoła siebie młodzież polską i stara się przepoić ją myślą reformatorską.

Owoce tych usiłowań dojrzeją około połowy w. XVIII-go, a znajdują się także w dziedzinie wychowania. Przyczynił się do tego w największej mierze *Stanisław Konarski* (1700-1773), wychowanek odrodzenia umysłowego, dokonanego w Rzymie, zwolennik Leszczyńskiego, potomek starożytnego rodu w skromnej szacie zakonnika pijarskiego, człowiek wielkiego rozumu, żelaznej woli, dziwnej bezinteresowności, gorącego patriotyzmu, dusza z natury chrześcijańska. On to z całą stanowczością odważył się być mądrym, jak to król *Stanisław August* kazał wybić bardzo słusznie na poświęconym jego czci medalu: *Sapere auso* (Temu, który odważył się być mądrym).

Na czem polegają niespożyte zasługi *Stanisława Konarskiego*?

Umiał postawić diagnozę zła, umiał podać środki zaradcze i miał odwagę cywilną wystąpić niejako do walki z uprzedzeniami i przywidzeniami całego—można powiedzieć—narodu!

Gdy cały naród sądził, że wychowanie zakonne, w szczególności jezuickie, jest najdoskonalsze, *Konarski* miał odwagę powiedzieć, że jest ono zupełnie złe i domaga się gwałtownej reformy.

Gdy cały naród w elukubracjach makaroniczno-panegirycznych widział szczyty stylu, dowcipu i rozumu, *Konarski* miał odwagę nazwać je najobrzydliwszymi potwornościami wymowy, rozumu i języka.

Gdy liberum veto uchodziło u całego narodu za żrenicę złotej wolności, *Konarski* miał odwagę nazwać to zgubne nadużycie bałwanem, który powinien być podcięty u samego korzenia.

Trzeba było zaiste odwagi, ażeby w ten sposób przeciwstawić się utartej i zakorzenionej opinji. To też nie dziw, że na śmiałka posypały się gromy. Jezuici oskarżyli go przed papieżem o niedowiarstwo. Musiał bronić się na piśmie. Na

sejmikach domagano się, aby wyrzucony był z kraju jako szkodnik, a książki jego aby ręką kata spalone były na stosie. Grożono mu skrytobójstwem. Ofiarowywano biskupstwo. Konarski nie ugiął się ani przed groźbami, ani przed obietnicami, zbyt bowiem dobrze o słuszności swojej był przekonany, za bardzo kochał ojczyznę. Należał też do ludzi, którzy już za życia patrzyli, jak poglądy ich zwyciężają w opinii.

Genialność Konarskiego polegała na tem, że, widząc wiele złego, nie wszystko naraz chciał reformować, ale jak mądry lekarz starał się poznać choroby najcięższe i te na-przód uleczyć, powtóre zaś, że umiał podać „skuteczne rad sposoby”.

Wiedział dobrze Konarski, że pokolenie starsze, w na-łogach i przywidzeniach wychowane, nawyknień swoich tak szybko wyzbyć się nie potrafi. Reformę postanowił zacząć od dorastającego pokolenia. W tym celu stworzył w War-szawie w r. 1740 t. zw. *Collegium nobilium* czyli kolegium dla szlachty, w którym zaprowadził nowy program nau-ki i nową metodę pedagogiczną. Zaczął Konarski od szlachty, bo była to jedynie wpływowa warstwa w na-rodzie, a to od szlachty najbogatszej, od dzieci wielmożów, bo wiedział, że w Polsce starym zwyczajem cały kraj pój-dzie za panami. Kolegium jego, w pierwszym roku prawie bez uczniów, zdobyło z czasem taką frekwencję i wpływ, iż czujni na ilość młodzieży jezuici musieli reformować swoje kolegia na sposób szkoły wzorowej Konarskiego.

Program Konarskiego, lubo zachowywał jeszcze łacinę jako język wykładowy, wprowadzał jednak polszczyznę jako osobny przedmiot, a obok niego francuszczyznę, która stała wówczas na wysokim stopniu doskonałości i miała dobro-czynnie oddziaływać na zachwaszczoną makaronizmami i pa-negiryzmem polszczyznę. Wprowadzał też Konarski naukę historii krajowej i prawa ojczystego, ażeby młodzież mogła poznać zło i dobro przeszłości i wychowała się na dobrych obywateli państwa. Za przykładem Zachodu szkoła Konar-skiego objęła także nauki przyrodnicze i posługiwała się przy ich nauczaniu doświadczeniami, co było niezmierną i gorszącą dla wielu współczesnych nowością. Filozofia scho-lastyczna zastąpiona została przez Konarskiego filozofją Kar-tezjusza i Bakona, co również wywoływało z początku wiel-

kie zgorszenie, zwłaszcza wśród mistrzów jezuickich. Na-reszcie batóg czy rozgę, najważniejsze do tej pory środki wychowawcze, jakkolwiek chłosty cielesnej nie usunął bez-względnie z pedagogji, zastąpił Konarski budzeniem szlachet-nej ambicji i współzawodnictwa, oraz rozwijaniem poczucia obywatelskiego.

Konarski zajął się specjalnie wytępieniem wad stylu i wymowy (retoryki). W tym celu napisał dzieło „*De emen-dandis eloquentiae vitiis*” (O naprawie błędów wymowy), w którym wystąpił w sposób nieprzejednany przeciw maka-ronizmowi i panegiryzmowi, chłoszcząc niemiłosiernie uznane wielkości, a zaczynając od bezlitosnej krytyki własnych u-tworów młodocianych, kiedy to sam jeszcze ogólnym wadom ulegał. Książka wywołała burzę. Najwybitniejsi mistrzowie jezuicki i inni rzucili się na Konarskiego, ale bez skutku. Konarski zwyciężył na całej linii. Jak daleko zaś sięgała w tym kierunku reforma Konarskiego, dość powiedzieć, że postawił on zasadę, iż *lepiej jest pisać jasno i mądrze sty-lem choćby najprostszym, niż niejasno i niedorzecznie stylem choćby najbardziej kwiecistym i chwytającym za ucho*. Po-nieważ wymowa zbyt wielu miała jeszcze zwolenników w na-rodzie i znajomość jej niezawodnie potrzebna była w spo-lęczeństwie, w którym kwitło życie publiczne, Konarski na-pisał nowy podręcznik wymowy, który zrywał z dawnymi wadami i podawał młodzieży na ćwiczenie i wzory takie przykłady, które uczyły, rozwijały serce i rozum, przygoto-wywały do pożytecznego życia obywatelskiego.

W dawniejszych kolegiach zakonnych młodzież 'odgry-wała od czasu do czasu, zazwyczaj z początkiem i końcem roku szkolnego oraz w czasie uroczystości świątecznych, sztuki teatralne, a właściwie dialogi w lichej łacinie i o ten-dencji wyłącznie niemal ascetycznej. Konarski zachował zwy-czaj przedstawień teatralnych, ale przedstawienia same zre-formował, wprowadzając sztuki także polskie, a w ogólności rzeczy o tendencji uszlachetniającej, zwłaszcza w kierunku rozumnego pojmowania obowiązków obywatelskich i budze-nia czynnego patriotyzmu wśród młodzieży. Sam nawet wzorową sztukę dla tego celu napisał.

Jaki ideał pedagogiczny przyświecał Konarskiemu, do-wiadujemy się o tem przedewszystkiem z mowy łacińskiej

„O wychowaniu człowieka uczciwego i dobrego obywatela”¹ wygłoszonej przy rozpoczęciu nauki w Kolegium szlacheckim. Podaje się stamtąd kilka charakterystycznych ustępów:

„Skoro prawdziwa i wewnętrzna dobroć duszy nieskazitelność obyczajów, zawisła od samej tylko religii, skoro nie tak skutecznego nie zawiera w sobie rozum ludzki, nie cała filozofja, etyka i polityka, aby serca ludzkie do cnoty nakłonić, a od występku odwieść, jak siła religii, niechajże nadewszystko, całym sercem i ze wszystkich sił swoich, tę religję czczą, aby Bogu oddali zawsze, co jest boskiego, jak najrzetelniej i najzupełniej... Owo zdanie, jakież bowiem świętsze słyszeliśmy kiedykolwiek, owo, mówię, zdanie: „czego nie chcesz, by ci nie czyniono, nie czyn drugiemu”, mają wziąć sobie za zasadę całego życia. Przestrzega się ich w końcu, że, jeśli nie zapragną być sprawiedliwymi, sprawiedliwymi stać się nie postarają, jeśli nimi nie pozostaną, jeśli nie poczują w sobie wewnętrznego usposobienia umysłu i serca do przyznawania zawsze i wykonywania ciągle sprawiedliwości, jeżeli nie wezmą się z całych sił do tego, aby w sobie samych spostrzegać i poprawiać bezustanku wszystkie niesprawiedliwości, do których z natury jako ludzie jesteśmy skłonni,—to niechże pamiętają i wiedzą, że będą ludźmi niegodziwymi, złymi przyjaciółmi, niesprawiedliwymi sędziami, nikczemnymi panami, drapieżnymi żołnierzami, nieuczciwymi obywatelami, Rzeczypospolitej zarazą, urzędników karykaturami, celem nienawiści i wzdąrdy ludzkiej, ojczyzny i wieku swojego sromotą, społeczeństwa ludzkiego wrogami, dla wszystkich współczesnych niezniośni i pogardzeni za życia, a po śmierci najnieszczęśliwsi”.

Metodykę i dydaktykę kolegów pijarskich zawarł Konarski w „Ordinationes” z r. 1754 (Ustawy wizytacji apostołskiej). Jest to nowa konstytucja zakonu pijarów w pięciu częściach; trzy pierwsze odnoszą się do życia wewnętrznego zakonu, przeplatane na wielu miejscach przepisami o wychowaniu, czwarta i piąta zajmują się wyłącznie szkołami, nauczycielami i ich, co było niezmiernie ważne, wychowaniem zawodowym, oraz drukarnią. Jeden z naszych pedagogów nazwał te części „arcydziełem prawodawstwa szkolnego, bodaj czy nie najpoważniejszym i największym pomnikiem pe-

dagogiki polskiej”. Słowa niewątpliwie przesadne; rzecz jest w każdym razie niesłychanie doskonalsza od zaaklimatyzowanej w Polsce, jezuickiej „Ratio studiorum”.

Inny z naszych pedagogów ocenił o wiele słuszniej pijarską reformę programu szkół średnich w sposób następujący: „Jest ona połowiczna. W drodze jej stanęło ogólne zacofanie kulturalne narodu, niektóre nałogi nauczycieli pijarskich, a w pewnej mierze i połowiczność samego Konarskiego, który, jak wiemy, zanadto kochał retorykę, cenił łacinę, nie ganił nawet klejenia łacińskich wierszy, zamało pogłębił nauki matematyczno-fizyczne. Mimo to, w porównaniu z przeszłością, postęp ogromny: łacina ograniczona, retoryka oczyszczona i dla dobra narodu wyzyskana, język polski uwzględniony, wprowadzona historia i geografia, nawet algebra, geometria i fizyka. Że wykład większości przedmiotów odbywał się po łacinie, trudno o to winić pijarów; język polski jeszcze nie posiadał terminologii ścisłej, potrzebnej w matematyce czy filozofji; z braku polskich podręczników nawet polski wykład geografji i historii bardzo był utrudniony. Metoda pogładowa, również z braku środków, częściowo zaledwie mogła być uwzględniona”.

Gdy Konarski załatwił się z reformą szkolnictwa i wychowania, zabrał się do reformy życia politycznego i napisał wyborne dzieło „O skutecznym rad sposobie”. Na początku przedstawił w krótkim zarysie upadek kraju i wyliczył mnóstwo wad, w których społeczeństwo było pogrążone. Jedną z tych wad nazwał największą, a to liberum veto, tej też wadzie całe dzieło poświęcił i tak gruntownie i rzeczowo szkodliwość zrywania sejmów przedstawił, iż i w tym kierunku—mimo sarkania i gniewów ciemnej rzeszy szlacheckiej—wygrał na całej linii. Po pojawieniu się dzieła Konarskiego żaden już sejm nie został zerwany, aczkolwiek formalnie dopiero sejm czteroletni zniósł zgubne nadużycie.

Imię Stanisława Konarskiego będzie też na zawsze złotymi zgłoskami wypisane w rzędzie najlepszych patriotów i najrozumniejszych pisarzy politycznych. W pierwszym zaś rzędzie należy mu się złota karta w dziejach naszego szkolnictwa. W tym też kierunku znalazł Konarski niezadługo znakomitych naśladowców, którzy teorię i praktykę nauczania mieli postawić na niebywalej dotąd wyżynie.

VIII. KOMISJA EDUKACYJNA. — KOLLATAJ I PIRAMOWICZ.

Haniebnej pamięci sejm podziałowy z r. 1773 zostawił po sobie, jakby dla kontrastu, jedną przecież najpożyteczniejszą pamiątkę. Wobec tego, że zakon jezuitów został właśnie zniesiony przez papieża Klemensa XIV, a ogromne majątności tego zakonu w Polsce znalazły się bez właściciela i z natury rzeczy przechodziły na skarb państwa polskiego, sejm, ulegając lepszym wpływom, postanowił po wysłuchaniu wniosków Feliksa Oraczewskiego, Wyrwicza i Joachima Chreptowicza, ażeby dobra tego zakonu, zajmującego się przedewszystkiem szkolnictwem, przeszły na własność *Komisji Edukacji Narodowej*, którą sejm powoływał równocześnie do życia i oddawał pod opiekę króla, tworząc niejako w ten sposób pierwsze ministerstwo oświaty w Polsce i nawet w Europie. Głośną jest sława Komisji Edukacyjnej u swoich i obcych; tu podamy najogólniejsze, ale zarazem najważniejsze o niej wiadomości.

Na pierwszy rzut oka wydawałoby się mogło, że pomysł utworzenia Komisji Edukacyjnej wyskoczył nagle i niespodziewanie z głów sejmowych, jak bogini Minerwa z głowy Jowisza. Tak jednak nie było. Pismo reformatorskie Stanisława Leszczyńskiego, Stefana Garczyńskiego, Stanisława Konarskiego i innych nie pozostały bez wpływu na opinię ludzi rozumnych i patriotycznych. W umysłach światlejszych szerzyło się coraz bardziej przeświadczenie, że jednak Polska nierządna istnieć nie może, że wolna elekcja i libe um veto nie są żrenicami złotej wolności, ale źródłem upadku, że zatem należy jąć się co rychlej naprawy zakorzenionych wad i nałogów, a w pierwszym rzędzie podnieść poziom oświaty narodowej, jako najważniejszego źródła odrodzenia obywatelskiego.

Nieszczęśliwy przebieg Konfederacji Barskiej i pierwszy rozbiór kraju stały się groźnem memento, iż z reformami zwlekać nie można, jeżeli nawet ojczystą chce się uratować od zatonięcia.

Zniesienie zakonu jezuitów otworzyło sposobność do przeprowadzenia takiej reformy w dziedzinie bodaj najistotniejszej, bo w zakresie oświaty narodowej. Środki material-

ne były po temu, trzeba je tylko było odpowiednio zużytkować i do nowych celów przystosować. Na pochwałę naszych dziadów musi się powiedzieć, że po niedługich stosunkowo wahaniach uczyniono to bardzo dobrze, lepiej nawet, niż gdzie indziej, a w ten sposób smutny okres przedzgonny opromieniono blaskiem dobrego i mądrego dzieła, którego skutki dobroczynne pozostały cenną spuścizną po tej epoce.

Było zaś prawdziwie szczęśliwym zdarzeniem, iż Komisja Edukacyjna znalazła wśród współpracowników tak ogromnie utalentowanych ludzi, jak ks. *Hugo Kollataj* i eks-jezuita, ks. *Grzegorz Piramowicz*. Im to, chociaż skromne na pozór zajmowali stanowiska, zawdzięczać należy w bardzo dużym stopniu, że Komisja Edukacyjna wywiązała się ze swojego zadania tak, iż lepiej prawie wyobrazić sobie nie można.

Na dzieło Komisji Edukacji Narodowej złożyły się różnorodne czynniki: posiew nowoczesnej myśli pedagogicznej, nowa fala entuzjazmu pedagogicznego, powstała po zamknięciu szkół jezuickich we Francji w r. 1762 i pojawieniu się tyle sławnego w dziejach wychowania, „*Emila*” Jana Jakóba Rousseau, projekty francuskie oddania szkolnictwa w ręce państwa, konieczność zastąpienia szkół jezuickich po zniesieniu tego zakonu brewem papieskim z r. 1773, troska o reformę wychowania narodowego w związku z pragnieniem odrodzenia życia publicznego, nareszcie uczucia filantropijne czyli miłości człowieka, wywołane tendencjami społecznymi wieku Oświecenia.

Odradzająca się duchowo Polska chwyciła skwapliwie nowe prądy i tendencje, pragnąc wydobyć się z upokarzającego położenia, w jakie sto lat ciemnoty pogrążyło państwo polskie i umysłowość polską. Francuzi opracowali właśnie w r. 1763 „*Szkic wychowania narodowego*”, mogący posłużyć za wzór, tem bardziej, że wpływ duchowy Francji na Polskę stawał się coraz większy. Autorem „*Szkiecu*” był prawnik *La Chalotais*, jeden z najgłówniejszych sprawców wypędzenia jezuitów. Zasady tego projektu były następujące:

„Dobra organizacja wychowania publicznego jest niezbędnym warunkiem pomyślnego rozwoju społeczeństwa, stąd winna być przedmiotem szczególnej opieki państwa.

Wychowanie musi być przystosowane do potrzeb i u-

rządzeń narodowych, nie może zatem spoczywać w ręku zgromadzeń zakonnych, mających odrębne cele i od państwa niezawisłych, ale musi mieć charakter świecki.

Zeświecczenie szkoły nie będzie zapewnione, jeżeli do szkół nie dopuści się nauczycieli świeckich i żonatych.

Aby wytworzyć świecki stan nauczycielski, związany z interesami narodu, należy, w oparciu o uniwersytety, zakładać seminarja kandydatów pod szczególną opieką państwa.

Państwo powinno stworzyć urząd naczelny dla ujęcia kierownictwa edukacji.

Pod nadzorem rządu należy wszystkie szkoły w państwie związać w jedną sieć hierarchiczną, kilkustopniową, której części składowe wejdą w ścisłą zależność wzajemną: uniwersytetom podlegać będą pełne kolegia, tym zaś kolegia mniejsze i szkoły początkowe,

Żaden stan nie może być od nauki wykluczony, więc i dla ludu należy zakładać szkolnictwo wiejskie, przystosowane do jego potrzeb a podlegające kontroli państwowej.

Szkolnictwo prywatne musi się poddać pod nadzór państwa, które zarazem winno obmyślić sposób kształcenia kobiet.

Jednolitość hierarchji szkolnej winna być zabezpieczeniem jednolitości ducha całego szkolnictwa w państwie; osiągnie się ją przez narzucenie wszystkim szkołom, także prywatnym jednakowego ogólnego planu edukacji, oraz jednokowych podręczników.

Dobre podręczniki odgrywają ogromną rolę, zdolne są uzupełnić słabego nauczyciela. Do ich ułożenia rząd winien powołać grono uczonych i ogłosić konkursy.

Plan edukacji powinien uwzględniać w celach przede wszystkim wychowanie moralne, a obok niego intelektualne i fizyczne, w metodach zużytkować wskazówki nowej literatury pedagogicznej i psychologii sensualistycznej, w programie nauk zdobyć nowoczesnego ducha ludzkiego, zgrupowane według zasady użyteczności, oraz składające się na jedną całość, stosownie do wiążącego się logicznie systemu wiedzy ludzkiej.

Podstawą wykształcenia szkolnego nie będzie już kierunek gramatyczno-retoryczny, jakkolwiek językom, zwłaszcza ojczystemu, i literaturze poświęci się poważne miejsce, ale

nauki rzeczowe: historia, geografia, historia naturalna, fizyka, matematyka, a zwłaszcza geometria.

Szkoła powinna ułatwiać znajomość życia praktycznego przez pouczanie o kunsztach, rzemiosłach, narzędziach i wynalazkach.

Szczególny nacisk ma być położony na wykształcenie moralno-obywatelskie przy pomocy nauki moralnej, która stopniowo przechodzi w naukę ekonomji, polityki i prawa.

Nauczanie religji ogranicza się do wykładu katechizmu i Pisma św. na niższym stopniu; praktyki religijne mają się odbywać w kościele.

Językiem całej nauki szkolnej ma być język ojczysty".

Jeżeli do zasad tego szkicu dodamy nowe urządzenia, wprowadzone w praktykę szkolną w sąsiednich Niemczech, ujrzymy najważniejszy materiał, który dopomógł członkom Komisji Edukacyjnej do ułożenia własnego programu, odpowiadającego potrzebom narodu i uwzględniającego w wielu razach tradycje własne, zwyczaje i obyczaje narodowe.

Episkopat polski i nawet członkowie zniesionego zakonu jezuitów przystąpili do prac Komisji i tak powstało wielkie dzieło, wyrosłe z ducha nowych czasów i troski patriotycznej. Pierwszy skład Komisji stanowiło 8 członków, po 4 od senatu i posłów: biskup Michał Poniatowski, August Sułkowski, biskup Ignacy Massalski, Joachim Chreptowicz, Andrzej Zamojski, Antoni Poniński, Adam Czartoryski, Ignacy Potocki. Pierwszym przewodniczącym był Massalski. Praca w Komisji była bezpłatna. Nagrodą była zasługa obywatelska.

Znaczenie Komisji Edukacji Narodowej polegało przede wszystkim na tem, że *rząd polski obejmował na nowo w ręce wychowanie przyszłych obywateli*, co było niegdyś celem akademji Kazimierzowskiej i uniwersytetu Jagiellońskiego, a co zostało wypaczone przez oddanie tego kierownictwa czynnikom dla państwa bądź co bądź postronnym, w pierwszym rzędzie zakonowi jezuitów. Szkoła w Polsce stawała się w ten sposób na nowo szkołą polską i rządową, mającą wychowywać młodzież tak, aby społeczeństwu z nią, a jej ze społeczeństwem było dobrze.

Duch ustaw Komisji Edukacyjnej zależał na tem—pisał Kołłątaj—iz podług tych ustaw *wszelkie wychowanie mło-*

dzieży obywatelskiej należy do rządu i stosowane być powinno do konstytucji krajowej. Celem Komisji było oświecenie powszechne wszystkich kraju mieszkańców, bez podniety próżnego szperania w naukach wyższych nad swój stan, nie przeszkadzając atoli wielkim dowcipom, owszem, pomagając im wznieść się tak wysoko, jak tylko możność ludzka pozwala. Równie ważnym celem było zachowanie charakteru narodowego, bez którego żaden naród obstać nie może, a zatem staranie się o zachowanie jednostajnych obyczajów, jakie wzięliśmy od naszych ojców, tudzież o zapobieżenie, aby ślepe naśladowanie cudzoziemszczyzny nie wytępiało charakteru narodowego.

Rząd najwyższy, t. j. sejm, postanowił zwierzchność urzędową, która nie arbitralnie, lecz konstytucyjnie, podług raz przyjętych prawideł i ustaw, podległych poprawom, rządziła pośrednio i bezpośrednio całym układem edukacyjnym. Układ ten na tem najbardziej zależał, iż tylko był jeden stan nauczycielski czyli edukacyjny, któremu powierzono edukację i bliższy jej dozór. Ten stan miał swoją hierarchję, czyli różne stopnie rządu i uległości.

Komisja Edukacyjna była najwyższą w tej hierarchji zwierzchnością, przed sejmem jedynie odpowiedzialną, rządząc jednemi przedmiotami bezpośrednio, drugimi pośrednio. Bezpośrednio rządziła dochodami i utrzymywała ich całość pod swą opieką, przepisywała systemy edukacji, pomnażała lub zmniejszała naukowe instytuty, karała i nagradzała osoby stanu nauczycielskiego, dawała patenty urzędnikom i nauczycielom, czyniła corocznie raport rządowi i publiczności o stanie instytucyj naukowych i t. d.; pośrednio zaś doglądała wykonania swych ustaw i rozporządzeń, przez siebie uchwalonych, czem się bezpośrednio zatrudniać miały szkoły główne czyli uniwersytety, krakowski i wileński.

Po tej najwyższej magistraturze drugi porządek w hierarchji trzymały szkoły główne, jako magistratury, rządzące szkołami wszelkiego gatunku i instytutami naukowemi, a to: a) przez seminarja nauczycielskie, z których profesorów do wszystkich szkół opatrowały, b) przez karność, którą we wszystkich szkołach utrzymywały, c) przez wizyty, które do wszystkich szkół wysyłały, d) przez promocje, które drogą konkursu dla wszystkich zabezpieczały. O czem wszyst-

kiem Komisji Edukacyjnej dawać miały raporty i od niej dalsze rozkazy odbierać.

Nawiasem dodać należy, że za niepodległej Polski tylko szkoła główna krakowska została w ten sposób zorganizowana; w szkole głównej wileńskiej, rządzonej przez eksjezuitów, częściowo tylko przeprowadzono pracę, która dopiero po rozbiorach, w odmienionych warunkach, zgodnie wprowadzie z zasadniczymi ustawami Komisji, stosownie jednak do innego rządu centralnego została wykończona.

Szkoły w stosunkach podległości akademii krakowskiej dzieliły się na wydziałowe i podwydziałowe, co było trzecim stopniem hierarchji nauczycielskiej. Zgromadzenia wydziałowe miały swego rektora, półwydziałowe prorektora. Rektor miał bliższy dozór nie tylko nad swem zgromadzeniem, ale nawet nad szkołami podwydziałowemi w swym wydziale. Prorektor był równie przełożonym zwyczajnym swej szkoły, ale nadto wszystkich szkółek mniejszych w swym okręgu; a tak, poczynając od szkoły głównej aż do najmniejszej szkółki, wszystkie były subordynowane podług swego stopnia aż do najwyższego rządu edukacyjnego. W ten sposób urządzenie układu na pierwszy rzut oka dawało się widzieć, bo wszystkie szkoły i całe edukacyjne systemy związane były w jedno pasmo niczem nieprzerwane.

Systemat naukowy doskonalił się nieustannie, nad czem Komisja pierwsza czuwała, ustanowiwszy w r. 1775 Towarzystwo do ksiąg elementarnych. Przewodniczącym Towarzystwa został Ignacy Potocki, sekretarz eksjezuita ks. Grzegorz Piramowicz. Towarzystwo miało na celu zaprowadzenie dobrych i jednolitych podręczników we wszystkich szkołach krajowych. Była to praca bardzo trudna wobec braku lepszych podręczników, ale Towarzystwo wywiązało się z niej doskonale, każąc jedne przerabiać, inne przekładać z języków obcych, na inne rozpisując konkursy. Towarzystwo, przez wizytacje szkół odbierając raporty o wszelkich postrzeżeniach nad już wprowadzonymi podręcznikami, miało obowiązek wyznaczone podręczniki poprawiać i doskonalić, a tak reforma w systemach i opiniach nigdy nie chybiała, a zawsze stawała się jednostajna. Komisja zatwierdzała nowe dzieła, a szkoła główna drukowała je i rozsyłała do wszystkich szkół. Z tego poszło, że umysły jednako oświecone, w jed-

ných sentymentach wychowane, powinny były na jedne zgodzić się polityczne i moralne zasady. I w samej rzeczy — pisze o tem Kołłątaj — ten cud dał się widzieć na sejmie z r. 1788; samo więc doświadczenie przekonało o dobroci układu.

Komisja Edukacyjna, mimo najlepszych chęci, nie odrazu weszła na drogę właściwą. Miała jednak ten wielki rozum, który kazał pilnie zastanawiać się, zasięgać światła u swoich i cudzoziemców, korzystać z rady i pomocy drugih, bez żadnego uprzedzenia partyjnego, a nawet wyznaniowego.

Jeszcze w r. 1776 szkoły Komisji stały w rezultacie na poziomie reformy Konarskiego i były prawie w całości w rękach zakonników, a więc pod dość luźnym wpływem świeckiej Komisji Edukacyjnej. Na 65 szkół było 19 pijarskich, 6 bazylijskich, 37 eksjezuitów i 1 komunistów; na 308 nauczycieli było 256 eksjezuitów.

Trzeba było jasnej głowy i energicznej woli młodego kanonika, ks. Hugona Kołłątaja, ukrytego za zastępcą prezesa Komisji, ks. Michała Poniatowskiego, ażeby ułożyć należyte nowe „rząd” edukacyjny i pchnąć całą robotę na tory *ześwieczczenia i upaństwowienia szkoły pod względem formy i ducha*, ażeby tak wychować ucznia, żeby i jemu było dobrze, i z nim było dobrze. To też po przystąpieniu Kołłątaja do pracy postęp dokonywał się stosunkowo bardzo szybko i wnet wykazał znaczne rezultaty. W roku 1789 na 74 szkół średnich już 34 było świeckich czyli akademickich, a na 482 nauczycieli 115 świeckich. Jeden uczeń szkoły średniej przypadał wtedy na 550 mieszkańców.

Bardzo ważne było także to, że prace Komisji znamięnowała *postępowość w wyborze przedmiotów* (co do programu) i *autorów* (co do treści i ducha). Z tą postępowością napotkał się Kołłątaj zaraz przy przystąpieniu do pracy Komisji, ale i tutaj chęciom nieskrystalizowanym umiał nadać żywotne kształty organiczne, jakkolwiek nie był członkiem samej Komisji, a tylko Towarzystwa do książek elementarnych. Jego to głównie dziełem było usunięcie metafizyki, a wprowadzenie „nauki moralnej” czyli nauki „*religji naturalnej*” do szkół Komisji. Jego to głównie zabiegom zawdzięczać należy wyrugowanie języka łacińskiego jako wykładowego i wprowadzenie po raz pierwszy od czasu istnienia Polski ję-

zyka polskiego jako wykładowego, co tak się podobało ciemnej rzeszy szlacheckiej, iż zmusiło później Komisję na znaczne w tej sprawie niedopatrzenie.

Przejście z teorii do praktyki nie było rzeczą łatwą. Chodziło o to, od czego zacząć, komu powierzyć praktyczne przeprowadzenie uplanowanej roboty. Iście szczęśliwym zrządzeniem losu nasuwał się Kołłątaj, obdarzony zaufaniem Michała Poniatowskiego. Kto wie, czy całe dzieło Komisji bez jego energii i stanowczości nie byłoby wypaczone lub nawet udaremnione.

Jeszcze przed przystąpieniem Kołłątaja do pracy Komisja postanowiła radykalnie przebudować całe zasady szkolnictwa średniego. Kołłątaj zastosował się naogół do jej pomysłów w tym względzie, chociaż sam, jak mówił już wtedy do ucha członkom Towarzystwa elementarnego, wybrałby inną drogę działania, zatrzymałby zrazu w szkołach średnich dawny sposób nauczania, dawne plany i podręczniki, zwracając natomiast główną uwagę na utworzenie *seminarium nauczycielskiego*, w którym możnaby wpierw wykształcić *nową generację nauczycieli*, zdolną do zrozumienia i wprowadzenia w życie nowego programu, nowych zasad szkolnictwa. W tym celu należało zreformować odpowiednio akademię krakowską.

Już w kwietniu r. 1776 Kołłątaj zwierzył się ze swemi myślami Michałowi Poniatowskiemu i na żądanie przygotował dla niego „*Memoriał o reformie akademji krakowskiej*”, w którym wyluszczył zasady, jakie Komisja ostatecznie za swoje przyjęła. Na razie jednak Komisja obstawała jeszcze przy pierwszych zamiarach, czyniąc w nich nieznaczny wyłom, bo lubo w r. 1777 powierzyła 27-letniemu prałatowi zaszczytną misję przeprowadzenia reformy w krakowskiej szkole nowodworskiej, mocno ograniczyła pełnomocnictwo jego co do akademji, polecając mu tylko poznać jej stan obecny i przygotować grunt do reformy.

Uroczyste otwarcie albo raczej zaprowadzenie nowego sposobu nauczania w gimnazjum nowodworskiem zarządził Kołłątaj na 26 czerwca r. 1777. Aby zaspokoić słuszną ciekawość, jak wyglądała szkoła średnia według pomysłu Komisji Edukacyjnej, pomieszcza się w całości przepisana „*tabelę nauk*”.

Do nauk, prowadzonych stopniami przez wszystkie klasy, należała nauka chrześcijańska i nauka moralna. Program szczegółowy w każdej klasie był następujący: w klasie I były uczone: język łaciński, arytmetyka, historia z geografją, wiadomości o zwierzętach, ptactwie i rybach; w klasie II: język łaciński, historia z geografją, arytmetyka, ciąg dalszy zoologii; w klasie III: język łaciński, geometria, historia z geografją, botanika, wiadomości ogrodniczej roboty; w klasie IV: geometria, botanika, wiadomości o rolnictwie; w klasie V: fizyka, algebra, wiadomości o rzeczach kopalnych; w klasie VI, logika, mechanika, hydraulika, wiadomości o człowieku względem zachowania zdrowia; w klasie VII: prawo, retoryka, poetyka, wiadomości o naukach, sztukach i rzemiosłach.

Objaśnienia dalsze mówiły, że nauka chrześcijańska przez trzy pierwsze klasy w szkole, przez cztery następne będzie dawana w kościele, oraz że nauka moralna, na prawie natury zasadzona, stopniami prowadzona, zakończy się na prawie politycznem, na prawie narodów i wiadomości prawa polskiego. Z nauką języka łacińskiego, w trzech pierwszych klasach szczególnie dawana, w następnych kontynuowana, w ostatniej przy retoryce powtórzoną, nierozdzielnie złączona będzie nauka języka polskiego. Prócz tego podług możliwości dawane będą w szkołach języki zagraniczne.

W instrukcjach szczegółowych i przestrożach do tej tabeli uwydatnia się znamienne dusza samego Kołłątaja. Wiodącą troskliwością chce otoczyć język ojczysty i dlatego przepisuje, że we wszystkich przedmiotach, do których język polski wystarczyć może, profesorowie będą go używać. Mają dalej dbać, ażeby dzieci żadnego słowa polskiego źle nie wymawiały. Przy nauce łaciny układ słów języka ojczystego poprzedzi zawsze łaciński i na tym dopiero okazana różność lub przeciwnie będzie praktyczną dla uczniów demonstracją.

Troszczy się także o zadania i podaje w tym względzie doskonałe uwagi: „We wszelkich kompozycjach na pierwszych trzech klasach owe czcze, oschłe, obojętne, problematyczne, nadto wysokie dla uczniów materje, od nauczycielów; wywołane będą. Nauczyciel wystrzegać się będzie w powszechności, aby na niesmacznych chryjach najwięcej czasu i pracy nie tracił, aby na koniec ostrzegał młodego o błędach: jakie są w stylu: pochlebstwa, rozwlekłości w mówieniu, zby-

tek słów, niedostatek rzeczy i źle albo żadne myśli i wyrazów ze sobą sklejenie”.

Staranie o język ojczysty, w którego używaniu był sam mistrzem wzorowym, płynęło u pracownika Komisji z najgłębszego przekonania. *Mowę ojczystą* — napisał później — *uważać powinniśmy jak skarb najdroższy, jak własność najprzyjemniejszą, przez którą wszystkie umiejętności i nauki staną się przystępnymi dla umysłów tych nawet obywateli, których pamięć nie jest zdolna obciążać się gruntowną znajomością mów obcych.* Nie samo więc próżne przywiązanie do ojczystej mowy skłaniać nas powinno, abyśmy około jej wydoskonalenia z największą pracowali gorliwością, ale widoczna potrzeba oświecenia publicznego. Gdziekolwiek nauki dawane były w obcym języku, tam zawsze mała bardzo liczba ludzi korzystała z ich światła, a cała masa ludu była podobnie barbarzyńska; jak ich mowa; gdziekolwiek nauki dawane były w ojczystej mowie, tam oświecenie złuzowało barbarzyństwo, a mowa ojczysta stawała się prawdziwie mową uczoną.

Bardzo ciekawy jest plan szczegółowy nauki chrześcijańskiej. W pierwszej klasie miał być nauczany prosty, ale doskonały katechizm, przyczem ostrzega się nauczyciela, aby nie przyłączał do katechizmu nauki o grzechach i ich podziale, często bowiem takowa wiadomość przyczyną jest zepsucia serc młodych, które cnocie poświęcić należy. W klasie drugiej ma być objęta historia starego i nowego testamentu. Tutaj nauczyciel historycznie umieści całą naukę objawienia, poczynsz od grzechu pierworodnego aż do naprawy onegoż, eksplikując uczniom, co jest objawienie, a co powtórzone z prawa natury. W klasie trzeciej nauka chrześcijańska przełoży wiadomości dziejów, do wiary należących, zachowując wielki rozsądek i wybór w powieściach, oraz idąc środkiem między zabobonnością a niedowiarstwem. Nauczyciel zastanowi się także nad obrządkami dyscypliny kościelnej, przekładając dzieciom w jednych punktach trwałość, w drugich odmianę.

Godnym największej uwagi pomysłem Komisji Edukacyjnej była nauka moralna czyli *nauka religji naturalnej*. Kołłątaj interesował się tym przedmiotem bardzo pilnie, w późniejszych znacznie latach napisał nawet książkę, którą chciał u-

czynić podręcznikiem szkolnym tej nauki, a rękopisów jej rzeczywiście używali do tego celu niektórzy nauczyciele w Krakowie, Krzemieńcu i Warszawie, a z drukowanego już wydania korzystano w Wilnie.

Wydaje się być rzeczą pożądaną dać tego przedmiotu bliższe wyjaśnienie, zgodne z projektem Kołłątaja i zapatrywaniem Komisji. Nauka moralna miała brać swój początek stąd, skąd czułość serca dziecinnego mogła się do niej przystosować. Zaczynała się tedy od powinności względem rodziców i domowników. Prowadzona stopniami, mówiła dalej o powinnościach towarzyskich względem bliźniego, jak o tych, które młody człowiek, w ludzkiej społeczności żyjący, ma przed oczyma i codziennie na sobie doświadcza. Z kolei miała traktować o powinnościach względem Boga, wystawiając go dzieciom jako powszechnego ojca i najmiłosierniejszego prawodawcę. Pierwsza część tej nauki miała się zamknąć na powinnościach względem siebie samego, opisując prawa własności, osobistej sprawiedliwości i wszelkiej uczciwości. Na stopniu wyższym, gdy młodzież poznała już przepisy o powinnościach, zajmie się systematycznym wykładem prawa naturalnego, a zakończy się wykładami o prawie politycznym, o związkach społeczności i powinnościach, jakie obywatele mają względem magistratu czyli rządu i wzajemnie.

Wyborne są także uwagi, jakie Kołłątaj czyni o niektórych przedmiotach. Przy nauce historii każe nauczycielowi wystawiać za przykład to wszystko, co się zgadza z ludzkością, dobroczynnością i pobożnością, oraz wytykać, w oderwaniu się od przesądów, przedniejsze dzieje, bez żadnej w słowach ogródki, z przydaniem zawsze sprawiedliwej pochwały lub nażany. Fizykowi zaleca wystrzegać się owych „nieużytecznych, próżnych i już nieco zapomnianych spekulacji”, czas natomiast poświęcić potrzebnym doświadczeniom, bez zapędzania się w próżną około fizycznych rzeczy metafizykę. Nauczycielowi logiki radzi, aby głębszej metafizyce roztrząśnienia kwestyj trudnych zostawił, sam zaś starał się, aby więcej przykładami, jak regułami, formował swoich uczniów do logiki praktycznej, to jest do roztropnego użycia rozumu. Logika zdrowa, od owych bałamuctw i dzikich wykwestów (z czasów szkoły zakonnej) oczyszczona, poda uwagi o władzach i działaniach duszy, pokazując, jaką drogą w każ-

dej materji publicznej i prywatnej poznać można prawdę i drugim ją pokazać. Sąd Kołłątaja podzielają niewątpliwie cała Komisja, skoro w „tabeli” nie zamieściła metafizyki.

Kołłątaj znalazł jak najlepszy wynik reformy w gimnazjum nowodworskiem. Przeprowadzone po skończonym roku szkolnym egzaminy dały najlepsze świadectwo dokonanej reformie i zachęciły Komisję do ułożenia *jednostajnego planu nauk dla wszystkich szkół w Koronie i Litwie*, co także zlecono Kołłątajowi.

Przekonawszy się doświadczalnie o zdatności Kołłątaja do pracy organizatorskiej, Komisja przyjęła teraz w całości plan jego co do reformy akademji i wyniosła go na zaszczytny urząd wizytatora, sprawowany dotychczas przez biskupów krakowskich. Już podczas wakacyj roku 1778 Komisja przysłała mu przepis obowiązków, któremi niezwłocznie miał się zająć. Zadanie było bardzo trudne, bo akademja „był to wielki szkielec przedpotopowego mamuta, który łatwiej było rozebrać, niż weń życie natchnąć”.

Postanowiono zacząć od reformy fakultetu teologicznego, najzamożniejszego w akademji i najpoważniejszego. Dokonane na drażliwym fakultecie zmiany zatwierdziła Komisja dopiero z końcem r. 1780, nie usunawszy przez to fermentu, jaki się tam przejawiał i przyczynił do gwałtownego potem prześladowania osoby Kołłątaja. Późniejszy sędzia tych przemian, ks. kan. Łętowski, żalił się charakterystycznie, iż „ruszono kilku starców z odwiecznej siedziby... fakultet teologiczny bez potrzeby osadzono nanowo, gdy tej nauki jest normalnym stanem stać na miejscu.

Kołłątaj uporządkował następnie fundusze i zamiast pięciu, a nawet jakoby 3000 złotych rocznego dochodu, wydobyl z rumowiska ponad 70,000 złotych i to już po odciążeniu emerytury dla nauczycieli i wsparć dla uczniów. Komisja Edukacyjna dopłacała potem na roczne potrzeby akademji z funduszów pojezuickich 150,000 zł., na seminarjum nauczycielskie 24,000, na szpital Łazarza 5,400. Z kolei zajął się prawami i przywilejami akademji, które troskliwie pozbierał, uporządkował i kazał wydrukować p. t. *„Privilegia et statuta Universitatis Cracoviensis”*.

Zasłużony Jan Śniadecki nie ma dość słów uznania dla trzeciej części pracy Kołłątaja, tyczącej się *planu nauki*

i osób. Plan wprowadzał — jak już wiadomo — jedność nauki i jedność dozoru szkolnego w całym kraju i miał przez to samo najznakomitsze zalety. Co do osób, Kollataj sądził, że wybór do zawodu nauczycielskiego powinien być brany ze wszystkich stanów i powołań, jako z rozległego i bogatego pola darów umysłowych i talentów. Zakonników uważał raczej za nieprzydatnych do tego zawodu, z powodu ich nieograniczonej podległości, z namiętności przełożonych i z celów głównego powołania, w które wzrost nauk wcale nie wchodzi.

Plan ten nie wyczerpywał ani wszystkich pomysłów, ani całej działalności Kollataja. W trakcie reformy wydziału teologicznego przygotował reformę wydziału filozoficznego i plan seminarjum nauczycielskiego. Na ten koniec ogłosił: „*Ratio studiorum pro Facultate Philosophica in Universitate Cracoviensi A. 1778*”.

To też niemałą musiało być pociechą dla Kollataja, gdy spotkało go nareszcie całkowite uznanie i zaufanie ze strony najwyższej magistratury, która reformy jego zatwierdziła i pozwoliła na wprowadzenie przygotowanego porządku w sposób uroczysty. W ten sposób odnowienie nauk, czyli reforma szkoły głównej krakowskiej, odbyło się z wielką uroczystością dnia 1-go października roku 1780.

Opis czynności Kollataja za pierwszej wizytacji należy jeszcze dopełnić ważnymi reformami i zarządzeniami, dotyczącymi bardziej jeszcze życia wewnętrznego akademii.

Utrzymał on nadal fakultety, ale odmienił katedry. Na fakultecie filozoficznym ustanowił dwie główne katedry matematyki, z przydatkową lekcją astronomii, katedrę fizyki, historii naturalnej z chemią, literatury łacińskiej i polskiej. Na medycynie anatomję połączono z fizjologią, patologię z kliniką medyczną, chirurgię z kliniką chirurgiczną i aku-szerską, farmację z materią medyczną. Teologii wyznaczono trzy katedry zamiast dawnych sześciu, a to: pisma św. z językami orjentalnymi, historii kościelnej i teologii dogmatycznej z moralną. Fakultet jurystyczny miał: prawo przyrodzone, ekonomiczne i polityczne, prawo rzymskie, prawo krajowe cywilne i kryminalne, prawo duchowne i proces prawa kościelnego.

Na medycynie, można powiedzieć, rzucił pierwsze fun-

damenty szkoły lekarskiej, zwłaszcza przez założenie szpitala klinicznego. Zakazał wydawania astrologicznych „lud ica”, wstrzymał dalsze wykłady filozofii scholastycznej, usunął średniowieczne „colloquia” publiczne, etykę zastąpił prawem natury, zreformował wykłady teoretyki. Urządził seminarjum nauczycielskie na wspólnym stole i mieszkaniu. Zniósł rozdawnictwo beneficjów wolnych i stopniowe dosługiwanie się godności akademickich, dopuściwszy na niektórych wydziałach konkursy zewnętrzne lub specjalne powoływanie. Wyrównał pensje profesorskie. Władzę rektora ograniczył, przydając mu Radę z łona profesorów, co potem Komisja w Ustawy wprowadziła.

Na tem na teraz zamknął Kollataj urząd wizytatora, mianowany w nagrodę pierwszym emerytem akademii. Lecz zamiast wypoczynku spotkało go najokropniejsze prześladowanie ze strony biskupa krakowskiego, kapituły i fanatyzmu. Wiadomo zaś, że łatwiej jest złemu tysiąc fałszów na niewinnego rzucić, jak niewinnemu z jednego oczyścić się. „Należy się spodziewać — pisał o tem Jan Śniadecki do biskupa Michała Poniatowskiego — że kiedy W. M. Pan zgłębisz stan całej tej sprawy ks. Kollataja, kiedy poznasz widoczną jego niewinność i zawziętość jego ciemnych, której świadkiem będąc, osłupiałem nad przemiarem złości ludzkiej, smutne te okoliczności powiększą jeszcze niezawodnie wzajemne między niemi uczucia”... Uniewinniony nareszcie, przystąpił Kollataj do dalszej wizytacji.

Zaraz na początku drugiej tej wizytacji urządził Kollataj ostatecznie założone już za pierwszej wizyty seminarjum nauczycielskie dla kandydatów stanu akademickiego czyli nauczycielskiego, oparte na wspólnocie domu i stołu. Trzeba sądzić, że dostosował się tutaj całkowicie do życzeń Komisji, która zamierzała w dalszym ciągu podobnie urządzić seminarja dla nauczycieli parałjalnych; życzenia te bowiem nie odpowiadały ani jego poglądom, ani sekretarza akademii, Śniadeckiego, gdyż obaj byli przeciwnikami życia konwikto-wego, a zwolennikami wychowania w domach prywatnych. Do seminarjum nauczycielskiego ściągnął Kollataj także młodzież bazylijańską, ażeby zaopatrzyć kresy Polski w dobrze myślących nauczycieli.

Jedną z bardzo wielkich zasług Kollataja było teraz za-

łożenie dziś jeszcze istniejącego szpitala św. Łazarza w Krakowie. Zbudowały to dzieło zabiegi Kołłątaja i ofiarność prymasa już wtedy, Poniatowskiego. Aby zaopatrzyć kraj jak najprędzej w lekarzy i chirurgów, zawarł Kołłątaj umowę z Radą Nieustającą w r. 1785, mocą której miasta koronne miały nadesłać 150 młodzi, którzyby za tanią opłatą mogli sposobić się do pożytecznego zawodu. Wydało to znakomite rezultaty.

Można też powiedzieć bez żadnej przesady, że uniwersytet krakowski żyje jeszcze dziś w całości w instytucjach, stworzonych przez Kołłątaja. Prawdę tylko napisał J. Soltykiewicz, późniejszy profesor akademii: „Kołłątaj ułożył plan zupełnie nowej reformy, obejmujący całą razem hierarchję stanu nauczycielskiego i ogólny nad szkołami dozór, a tak dźwignął z upadku dzieło Kazimierza Wielkiego i Władysława Jagiełły, postawiwszy je na stopniu nierównie okazalszej świetności... Akademia nasza winna mu nadewszystko owego *narodowości ducha*, który przetrwał między akademikami i ich uczniami przez wszystkie prześladowania czasy, nie dopuszczając, aby się ich charakter i sposób myślenia w cokolwiek zmienił”... Tem większa zasługa Komisji Edukacyjnej, iż męża tak znakomitego umiała użyć do pracy i dokończyć przy jego pomocy olbrzymiego dzieła odnowy szkolnictwa krajowego.

Na zakończenie tego wykładu popularnego o znaczeniu Komisji Edukacji Narodowej dla dziejów i rozwoju naszego szkolnictwa, przypomina się trzy dzieła z pracami Komisji związane, a trwałe jako wzór i nauka dla najdalszych nawet pokoleń w Polsce.

Pierwszem z tych dzieł—to „*Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla Stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisane*”, drukowane naprzód jako projekt w r. 1781, jako obowiązujące przepisy w roku 1783. W takim stanie Ustawy obowiązywały aż do 1-go października r. 1790, w którym wprowadzono kilka zdobytych doświadczeniem ulepszeń, przeważnie drobniejszego znaczenia, przeznaczonych jednak tylko dla szkół koronnych. Głównymi redaktorami Ustaw byli dwaj mężowie: Hugo Kołłątaj, autor części „rządowej”, i Grzegorz Piramowicz.

Ustawy Komisji Edukacyjnej należą do najwspaniał-

szych tego rodzaju w dziejach szkolnictwa całego świata. Ożywia je tchnienie wielkiego rozumu i humanitaryzmu, wysoki cel, szczerłość i oparcie się o prawo przyrodzone. Podajemy dla przykładu niektóre ustępy:

„Z ważności obowiązków stanu nauczycielskiego, który ma tworzyć i kształcić dobrych obywateli w ojczyźnie, miarkować łatwo można, jaka być powinna przezorność w wybieraniu kandydatów, jaka troskliwość i wierność w ćwiczeniu i doświadczeniu onych, jakie nakoniec upewnienie się w przyjmowaniu do stanu nauczycielskiego”.

„Najwyższem jest Komisji życzeniem, aby wszyscy, jej zwierzchności podlegli, rządząc się jak najpiękniejszymi sumienia, honoru, słuszności, ubiegania się do chwalebnych nagród pobudkami, wszelką potrzebę i przyczynę sądów i kar oddalali”.

„Uczeń powinien na siebie poglądać jako na młodego obywatela, który się sposobi i do tego dąży, aby się stał obywatelem dojrzałym”.

„Nauczyciele mogą mianować z pomiędzy uczniów do rozsądzania i ugadzania w mniejszej wagi sporach i przewinieniach szkolnych spółuczniów, albo ciż sami upraszać i wybierać takowych polubownych sędziów, a w pierwszym przypadku osądzeni mogą nie przestawać na zdaniu sędziów wyznaczonych; wtenczas wytoczenie i odwołanie sprawy pójdzie przed profesora moralnej nauki”.

Drugiem cennem dziełem związanem z pracami Komisji, były zalecone jako „*vademecum*” dla nauczycieli: ks. Grzegorza Piramowicza: *Powinności nauczyciela, mianowicie zaś w szkołach parafjalnych, i sposoby ich dopełnienia. Dzieło, użyteczne pasterzom, panom i ich namiestnikom, o dobro ludu troskliwym, rodzicom i wszystkim, edukacją bawiącym się* (Warszawa 1787).

Książka ta, która jeszcze dzisiaj powinna znajdować się w ręku każdego nauczyciela polskiego, wypisywała zaraz u wstępu zdanie, że „*najprawdziwsza i jedyna chwała jest pracować dla pożytku ludzi*”. Oto niektóre jej uwagi i zalecenia:

„Tylko ten lekce sobie ważyć stan nauczycielski może, którego rozum pełen jest błędu, a serce nie ma prawdziwej miłości ku narodowi człowieczemu”.

„Nigdy nie powinien nauczyciel przystępować do kary cielesnej, to jest do chłosty i plag, chyba by wszystkie inne środki nie powiodły się wcale, chyba by krnąbrność rozmyślna lub niepoprawiona łatwość kłamania, zgórszenie znaczne drugich, taką karę potrzebną czyniło. Takie kary upadlają umysł, bo są niewolnicze”.

„Nauczyciel niech się wystrzega hypokryzji, to jest fałszywego udawania pobożności. Łatwoby tę obłudę poznali uczniowie. Bardzoby ten błdził i Boga obrażał, któryby czas na samych pacierzach łożył,... wbijać zatem (powinien) w umysły uczniów, że wszystkie powierzchowne nabożeństwa nie podobają się Bogu, bez serdecznej ku Niemu i bliżniemu miłości”.

„Niech wie (nauczyciel), że sami panowie i uczeni, im są zacniejsi, im więcej mają rozumu i poznania rzeczy, tem się łaskawiej i bardziej po ludzku z wieśniakami obchodzą”.

Trzecie dzieło, niesłuchanie cenne, lubo ogłoszone drukiem dopiero r. 1810 w Krakowie, łączy się przecież najściślej z pracami Komisji Edukacyjnej i pozostało jako trwała po jej zamierzeniach spuścizna. Jest to *ks. Hugona Kołłątaja: Porządek fizyczno-moralny czyli Nauka o należytościach i powinnościach człowieka, wydobytych z praw wiecznych, nieodmiennych i koniecznych Przyrodzenia*. Dzieło to było przeznaczone na podręcznik nauki moralnej dla szkół wyższych. Za Księstwa Warszawskiego nie znalazło jednak aprobaty w Warszawie; mimo to posługiwał się nim uczony Sam. Bog. Linde, używano go w szkole głównej krakowskiej i wileńskiej i w liceum krzemienieckim. W „Porządku” zajmuje się Kołłątaj sprawami człowieka, jako członka społeczeństwa, chcąc wydobyć z tej podstawy wszystkie jego „należytości” i „powinności”. Z tworu myśli polskiej niepośledniej wartości wydobywamy niektóre zdania:

„Człowiek jest z przyrodzenia do dobrego skłonny i tak potrzebami własnymi nagłony, że, byle tylko szedł za ich uczuciem, byle starał się one zaspokajać środkami, jakie mu przyrodzenie wskazuje, byle używał do tego swych należytości (od społeczeństwa) i dopełniał ściśle nieoddzielne od nich powinności (względem społeczeństwa), nie może być złym”.

„Przesady mają tylu gorliwych obrońców, ilu ich często nie ma najwidoczniejsza prawda. Przesady tak wpływają na

nasz rozum, jak szkła kolorowe na zmysł widzenia,... ani będziemy więcej w stanie postrzec się, że jesteśmy w błędzie. Stają się one zarazą niezliczonych pokoleń i całego rodzaju ludzkiego, jeżeli zwłaszcza staną się prawidłem dla nauki, opinii lub prawodawstwa, tak dalece, że ledwie można znaleźć przypadek nieszczęśliwości w życiu społecznym, którego by nie należało odnieść do tej jedynej przyczyny, zwłaszcza, że obrońcy przesady posługują się najśmielszymi zabiegami obłudy”.

„Póki rządy narodów nie będą w zgodzie z nauką, z której wyprowadzają się prawidła dla obyczajów ludzkich, póki inaczej uczyć będą w szkołach, a inaczej wypadnie postępować w praktyce życia, póty ludzie nie będą wolni od zgórszenia błędu, choćby ich nauka zasadzała się na nieprzepartych niczem prawidłach, choćby nawet z samego nieba objawiona była”.

„Wszystko, cobyśmy uczynili niesamowolnie, nie byłoby naszą sprawą, lecz skutkiem obcej siły, która do nas nie należy”.

„Wojna nie jest zasadą naszych praw przyrodzenia, ale nieszczęściem koniecznym, jak długo ludzie następują na swe należytości, przez niezachowanie nieoddzielnych powinności”.

„Praca ludzka ma nietylko swój rzetelny szacunek, ale nadto służy za cenę i miarę szacunku innych rzeczy”.

„Własność jest to posiadanie rzeczy, nabytej podług prawa, które wyłącza sprawiedliwie należytość innych do tej samej rzeczy”.

„Nastąpienie na własność osobistą jest daleko większym występkiem, jak nastąpienie na własność rzeczy”.

„Heroizm jest to sprawa, zasadzona na dobroczynności, kiedy powinność świadczenia pomocy bliżniemu lub całej społeczności, znajduje się w zbiegu z powinnością zachowania naszego bytu, a kiedy pierwszą przekładamy nad drugą, albo ją dopełniamy z niebezpieczeństwem dopełnienia drugiej”.

„Gdzie nikt nie cierpi, tam wszystkim dobrze; gdzie jeden cierpi, tam nie może być wszystkim dobrze”.

Dodać nareszcie należy, że wszystkie ustanowienia Komisji Edukacyjnej uchwalala jednomyślna zgoda i niemasz

przykładu, żeby choć jeden interes w tej magistraturze większości zdań był kiedy załatwiony.

A jednak wsteczność silnie występowała przeciw ostatnim zwłaszcza robotom Komisji; spóźnione odgłosy tej niechęci nie przycichły nawet za sejmu konstytucyjnego, ażeby odezwać się pełnym głosem po zawiązaniu zbrodniczej Konfederacji Targowickiej. Targowica usunęła Komisję, poskromiła „swawolę filozoficzną” i chciała nawet obalić całe urządzenie Komisji Edukacyjnej, co jest najlepszym dowodem patriotyzmu, mądrości i pożyteczności tejże Komisji. Aby Komisję uratować, Jan Śniadecki musiał się zwracać o pomoc do ambasadora rosyjskiego.

Dzieło Komisji Edukacyjnej było wspaniałem słońcem, niestety, u zachodu bytu państwowego Polski. Zło wewnętrzne zniszczyło usiłowania szlachetnych Polaków; zli sąsiedzi skorzystali z niegodziwości nierozumnych i zaślepionych.

Liczbę szkół i uczniów Komisji Edukacyjnej obliczył Łukaszewicz, jak następuje: Istniały w Polsce wówczas dwie szkoły główne (Kraków i Wilno), 33 akademickich czyli państwowych, 41 zakonnych, ale podległych Komisji, 4 szkoły wojskowe (korpus kadetów i szkoły magnackie w Nieświeżu, Niemirowie, Grodnie i Rydzynie), 15 seminarjów duchownych, 2 seminarja nauczycielskie: w Kielcach i Łowiczu, 1 szkoła malarska i 1 szkoła anatomji i chirurgji (obie w Warszawie). Według raportów wizytatorów z r. 1870 nauczało w 33 szkołach państwowych 247 nauczycieli, w 41 szkołach zakonnych 450.

Cyfry powyższe odnoszą się do szkolnictwa wyższego i średniego. Nie tak pomyślnie przedstawia się wynik usiłowań Komisji na polu szkolnictwa powszechnego. Komisja przywiązywała wprawdzie wielką wagę do zorganizowania szkolnictwa powszechnego (czyli, jak wówczas mówiono, parafjalnego), ale, obarczona zajęciami, postanowiła podzielić się tą pracą z czynnikami obywatelskimi. Biskup Massalski opracował w r. 1774 „Przepis do szkół parafjalnych”, który zmieniał całkowicie poglądy na ich zadanie. Gdy szkoła parafjalna była dotychczas środkiem wychowania służby kościelnej, miała stać się na przyszłość ogólnokształcącą szkołą elementarną, z usuniętą bezwzględnie łaciną. „Przepis nakazywał śmiało nauczycielstwu, aby dzieci wszystkich stanów

jednako traktowało: „dzieci szlacheckie równie jak chłopskie nie są nic innego w społeczności, tylko dzieci”. Dłuższa praca zbiorowa nad opracowaniem książeczki początkowej uwieńczona została w r. 1785 wydaniem wybornego „Elementarza dla szkół parafjalnych narodowych”. Zabiegała również Komisja o otwarcie seminarjów nauczycielskich dla wychowania nauczycieli szkół parafjalnych, ale zabiegi te tylko częściowe miały powodzenie: seminarjum wileńskie trwało niedługo; pomyślniej rozwijało się seminarjum łowickie.

Komisja pragnęła, aby resztę pracy wzięły na siebie czynniki obywatelskie. W tym celu rozesłała odezwy do duchowieństwa i ziemianstwa z prośbą o zakładanie i utrzymywanie szkółek, obiecując podawać do powszechnej wiadomości nazwiska osób, szczególnie około tej sprawy zasłużonych. Wynik usiłowań był słaby. Przesady warstw uprzywilejowanych odnośnie do nauczania dzieci wiejskich zbyt były zakorzenione. Koniec końców u schyłku działań Komisji szkółek takich w Koronie i na Litwie było około 200. Należałoby do nich doliczyć sporą, choć nieznaną bliżej, ilość szkółek protestanckich, niemieckich i żydowskich, podległych również dozorowi Komisji.

Prace Komisji Edukacyjnej dowodzą tedy, że jeżeli w Polsce znajdzie się grono ludzi dobrej i mocnej woli i czynu, a potrafi działać wytrwale i bez oglądania się na popularność, ogół społeczeństwa, który z początku odnosi się do takich ludzi z wielką niechęcią i nieufnością, nabiera dla nich powoli szacunku, godzi się z wprowadzonymi reformami i pozwala się opanować. Grono takie musi mieć, oczywiście, władzę w ręku, aby działać bez względu na trudności i czynić dobrze bez względu na to, że ci, którym czyni się dobrze, z początku tego nie rozumieją. Jest to nauka, zdobyta doświadczeniem, która w wolnem państwie polskiem nieraz pono okazać się może przydatną...

IX. PIERWSZA SZKOŁA RYCERSKA.

W związku z reformami we wszystkich niemal dziedzinach, jakie na widok grożącego nieomylnie upadku zamierzono za panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego, stała także pierwsza w Polsce szkoła rycerska „dla edukowania

szlacheckiej młodzi i usposobienia jej do zdatnych usług w ojczyźnie w radzie i w boju", założona z początkiem r. 1765 i pomieszczona w Warszawie w pałacu Kazimierzowskim.

Do tej pory Polska nie miała własnej szkoły rycerskiej. Młodzież, chcąc zaznajomić się z nauką rycerską, musiała wyjeżdżać za granicę. Reszta przygotowywała się do służby wojskowej praktycznie: w obozach hetmańskich i w służbie na kresach. Póki wojny prowadzono na sposób dawny, kończenie specjalnych szkół rycerskich nie było może tak bardzo niezbędne. Gdy jednak mniej więcej od w. XVI-go nastąpiła nowa technika i taktyka wojenna, brak szkoły rycerskiej w kraju był wielkiem zaniedbaniem, któremu nie mogło zaradzić powoływanie oficerów cudzoziemskich do służby w Polsce.

Ludzie rozumni i szeroko patrzący brak ten odczuwali. To też już od Władysława IV we wszystkich „pacta conventa” stawiano królom jako jedno z żądań założenie w Polsce szkoły rycerskiej. Dobra myśl długo jednakże nie mogła doczekać się spełnienia. Założona przez mądrego Stanisława Leszczyńskiego w w. XVIII-ym akademja rycerska w Lunewillu, jakkolwiek 24 miejsc przeznaczała dla Polaków, nie mogła potrzebie dostatecznie zadość uczynić.

Organizatorem i komendantem pierwszej szkoły rycerskiej w Polsce, ufundowanej niemal całkowicie kosztem samego króla, był Adam Kazimierz ks. Czartoryski, generał ziem podolskich. Szkoła ta, która przestała istnieć wraz z ostatnim rozbiorem kraju, pozyskała dobrą sławę, przygotowując nieźle młodzież do zawodu żołnierskiego i rozwijając w sercach młodzieży gorącą miłość ojczyzny. Raz na tydzień młodzi kadeci recytowali „katechizm rycerski”, przez samego komendanta ułożony, mieli też swój hymn narodowy, a był nim wiersz I. Krasickiego: „Święta miłości kochanej ojczyzny, czują cię tylko umysły pocziwe”...

Szkoła rycerska, zwana także *korpusem kadeckim*, była wzorowana na organizacji akademji wojskowej w Berlinie. Obejmowała siedm klas, z czego pięć pierwszych dawało ogólne wykształcenie szkolne i wojskowe, dwie ostatnie były poświęcone studjom specjalnym w kierunku wojskowym i cywilnym. Ponieważ ówczesna taktyka obracała się głównie około sztuki bronięcia fortec i ich oblegania, szkoła więc

uwzględniała przeważnie inżynierję wojskową, na wydziale zaś cywilnym uczono przeważnie prawa. Ogólny duch szkoły był wypływem ówczesnych zasad wiedzy encyklopedycznej, skojarzonej ze ścisłością niemiecką. Jaki wpływ duch ten wywierał, dość powiedzieć, że wychowankami szkoły rycerskiej byli między innymi tak nieskażeni patrijoci, jak: Tadeusz Kościuszko, Julian Ursyn Niemcewicz, Karol Kniaziewicz, Fiszser, Jasiński i Sowiński.

Aby nie powracać do tego tematu, pomieszcza się krótkie uwagi o szkołach rycerskich w Polsce po rozbiorach.

Już w r. 1795 powstaje na ziemiach polskich nowy korpus kadetów w Kaliszu, założony przez rząd pruski na wzór podobnej szkoły w Chełmnie, fundowanej przez króla pruskiego, Fryderyka II. Była to szkoła początkowa, po ukończeniu młodzież przechodziła na wyższe nauki do korpusu kadetów w Berlinie.

Po utworzeniu Księstwa Warszawskiego szkoły w Kaliszu i Chełmnie przeszły pod władzę Komisji Rządzącej, która powierzyła dalszą ich organizację prezesowi Izby Edukacyjnej, Stanisławowi Potockiemu. Ponadto w roku 1808 minister wojny, ks. Józef Poniatowski, założył w gmachu arsenału w Warszawie szkołę artylerji i inżynierów. W r. 1809 nastąpiła reorganizacja kursów artyleryjskich. Dotychczasowa szkoła otrzymała tytuł elementarnej, ponadto utworzona została nowa szkoła artylerji (szkoła aplikacyjna) i praktyczna szkoła poligonowa.

W dobie tworzenia się Królestwa Kongresowego w organizacji szkół wojskowych zaszła ta zmiana zasadnicza, że miejsce dotychczasowego kierownictwa cywilnego zajęła władza wojskowa z w. ks. Konstantym na czele.

Z dawniejszych szkół Księstwa pozostał korpus kadetów w Kaliszu, który uległ jednak pewnym reformom. Najwyższą szkołą wojskową w Królestwie była *szkoła aplikacyjna w Warszawie*, powstała w r. 1820 ze zreorganizowanej dawniejszej szkoły artylerji i inżynierji. Komendantem tej szkoły był pułkownik Sowiński, późniejszy generał i bohater, obrońca Woli. Oprócz tych dwu szkół, była jeszcze niższa szkoła oficerska, t. zw. podchorążych, wstawiona udziałem swych uczniów w rewolucji 29 listopada r. 1830. Założona w r. 1814 przez w. ks. Konstantego, przeznaczona była

dla podoficerów celem kształcenia ich na oficerów i dzieliła się na pieszą i konną.

Z upadkiem powstania listopadowego w r. 1831 upadły ostatnie formy bytu państwowego Polski. Szkoły rycerskie na ziemiach polskich przestały być instytucjami polskimi. W społeczeństwie zrodziła się niechęć do obcej wojskowości i do wojskowości wogóle. Młodzież polska kształciła się tylko bardzo nielicznie w szkołach rycerskich, o ile idzie o naukę dobrowolną. Społeczeństwo zatracalo zwolna zmysł rycerski i w ten sposób samo niejako pozbawiało się dobrowolnie nauki rycerskiej, która każdemu żywemu narodowi jest nieodzownie potrzebna, a tembardziej narodowi niewolnemu, skoro oręż przez wszystkie dzieje i aż po nasze czasy jest jedynym środkiem, którym narody żywe utrzymują, narody zaś niewolne odzyskują niepodległość.

Surogatami nauka rycerska zastąpić się nie da. Takim surogatem było w ostatnich latach rozbudzone albo raczej zorganizowane u nas pod wpływem angielskim harcerstwo (skauting). Takim surogatem nieco dawniej był Sokół, przeznaczony dla starszych. Oba surogaty zawiodły, gdy ojczyzna znalazła się w potrzebie.

Na szczęście, i w tym długim okresie między r. 1831—1914 znajdowali się u nas ludzie, którzy starali się choćby drobnej części naszej młodzieży zapewnić rzeczywiste wykształcenie żołnierskie w polskich szkołach żołnierskich. Usiłowania tych ludzi przybrały konkretne formy w latach przed powstaniem styczniowym, a to w szkole Mierosławskiego w Cuneo, a potem w latach przed ostatnią wojną światową, mianowicie w szkołach Związków i Drużyn strzeleckich we Lwowie i Krakowie. Oficerowie z pierwszych szkół walczyli w r. 1863, oficerowie i żołnierze z szkół ostatnich stworzyli t. zw. później Legjony Polskie, których pierwsze kadry w dniu 6 sierpnia r. 1914 przekroczyły granicę austriacko-rosyjską i wypowiedziały wojnę Rosji.

W okresie wielkiej wojny światowej, zaczętej w r. 1914, pracowało kilka szkół rycerskich polskich, ale zrodzone w wirze wojny, służyły w pierwszym rzędzie celom doraźnym, szybkiemu przysposobieniu oficerów niższych stopni do służby frontowej. W historii narodu polskiego zajmą one przecież miejsce bardzo poczesne i bardzo zaszczytne.

Dla szkół rycerskich w Polsce nadchodzi nowa epoka. Wolne państwo polskie musi stanąć w tym względzie na poziomie ogólnoeuropejskim i zapewnić młodemu Polakowi możliwość jak najlepszego przygotowania się we wszelkich dziedzinach nauki rycerskiej, ażeby, gdyby zaszła potrzeba, poprowadzili naród na pola obowiązku, cnoty i chwały.

X. UNIWERSYTET WILEŃSKI. — LICEUM KRZEMIENIECKIE.

Rozbiory Polski nie zburzyły całego dzieła Komisji Edukacyjnej. Przetrwało ono w odmienionych warunkach na Litwie i na Rusi aż do powstania listopadowego.

Uniwersytet wileński, znajdujący się od r. 1578 — 1773 pod sterem jezuitów, przeszedł z kolei pod opiekę Komisji Edukacji Narodowej, która przemieniła go na szkołę główną litewską, poruczywszy *Marcinowi Odlanickiemu-Poczobutowi* reformę przestarzałej instytucji w sposób podobny, jak to Hugo Kollataj uczynił w Krakowie, wysłany tam przez Komisję w charakterze wizytatora. Jakkolwiek Poczobut nie posiadał zdolności organizacyjnych Kollataja, wprowadził przecież szkołę główną litewską na drogę rozwoju, pomnożył ilość katedr świeckich i obsadził je profesorami, którzy zwolna stwarzali tutaj przybytek rzetelnej wiedzy i nauki. Do zasłużeń profesorów należeli: matematyk Narwojsz, fizyk Mickiewicz, filolog Pilchowski, historyk Hussarzewski, ekonomista Strojnowski, naturalisci: Gilibert, Forster i Sartoris, medycy: Matusiewicz, Briotet i Lobenwein. Znakomitością był sam Poczobut, głośny astronom.

Car Paweł zachował szkołę główną wileńską, a car Aleksander I utworzył osobne kuratorjum oświatowe dla prowincyj polskich, do Rosji przyłączonych. Dnia 8 września r. 1802, dnia 24 stycznia i 18 maja r. 1803 wyszły trzy ukazy cara Aleksandra I, wydane względem oświecenia powszechnego, mające zarazem służyć jako podstawa do reorganizacji szkolnictwa na Litwie i Rusi, pod kuratorjum *ks. Adama Czartoryskiego*. Ukazem z 4 kwietnia roku 1803 przeobrażona została szkoła główna wileńska w „Imperatorski uniwersytet wileński”.

Bawiący wówczas na Wołyniu ks. Hugo Kołłątaj napisał „Uwagi nad trzema imperatorskimi ukazami” i odczytał je Tadeuszowi Czackiemu, aby ten, mając dostęp do ludzi, którym powierzono reorganizację, mógł je odpowiednio zużytkować. On też nakłonił pomocnika swego z lat reformy krakowskiej, uczonego matematyka i astronoma, *Jana Śniadeckiego*, do przyjęcia rektorstwa na nowo-organizującym się uniwersytecie.

Samo urządzenie uniwersytetu wileńskiego, zaczęte jeszcze za niepodległej Polski, opierało się o dawniejsze ustawy Komisji Edukacyjnej i dokonana już reformę szkoły głównej krakowskiej, oczywiście w dostosowaniu do centralnego rządu rosyjskiego. Autorami nowych ustaw byli: Adam Czartoryski, Seweryn Potocki i Hieronim Strojnowski. Jan Śniadecki, na którego, jako na rektora, spadł główny ciężar obowiązków reformatorskich, porozumiewał się z Kołłątajem listownie co do swojej roboty, niejednokrotnie zaś wprost kopjował urządzenia i projekty swojego przyjaciela i mistrza. Ponieważ doświadczenie niejednego nauczyło, uniwersytet wileński stanął pod niektórymi względami ^{niżej} wyżej od uniwersytetu krakowskiego. O dobroci zreorganizowanej wszechnicy litewskiej najlepiej świadczy fakt, że wychowała ona Joachima Lelewela, Adama Mickiewicza, Juljusza Słowackiego, Filaretów i Filomatów. Dobroczynne jej światło zbyt krótko, niestety, promieniowało. Pełna żywotności szkoła została zamknięta ukazem carskim z 1 maja r. 1832.

Otwarcie zreorganizowanego uniwersytetu nastąpiło 17-go czerwca r. 1803. Dzielił się na cztery wydziały: fizyczno-matematyczny (10 katedr), lekarski (katedr 6), nauk moralnych i politycznych wraz z prawem i teologią (katedr 10), wydział literacki i sztuk wyzwolonych (katedr 5). Uniwersytet posiadał charakter polski. Ważnym do tego środkiem były dla Śniadeckiego osobne *posiedzenia naukowe* (jakie bywały także w Krakowie), na których profesorowie odczytywali w języku polskim rozprawy naukowe. Uniwersytet był więc równocześnie szkołą, towarzystwem naukowym i najwyższą władzą nad szkołami niższymi.

Trudności nie brakowało. Już wypadki z r. 1812 zachwiały poważnie bytem instytucji. Znużony Śniadecki ustąpił z rektorstwa w r. 1814. W r. 1819 rząd zabronił uniwer-

sytetowi wydawać stopnie naukowe, przywrócił znów to prawo w r. 1826. W dziesięć lat po Śniadeckim ustąpił Czartoryski z kuratorjum, następcą jego został Nowosilcow. W r. 1824 wprowadzono do uniwersytetu język rosyjski jako kancelaryjny; w r. 1826 uniwersytet traci prawo wyboru rektora, rektorem dożywotnim został mianowany Pelikan. Powstanie listopadowe posłużyło za pozór do zamknięcia potężnej placówki kultury polskiej, najpiękniejszego, choć tylko pośrednio, owocu, jaki wydała działalność Komisji Edukacji Narodowej.

Skład profesorów był szczęśliwie dobrany. Wszystkim znane są nazwiska: Lelewela, Borowskiego, Gołuchowskiego i Grodka, jako nauczycieli Mickiewicza. Ale i poza nimi można wymienić szereg nazwisk, dobrze zasłużonych na polu nauk ścisłych. Jundziłł, Górski, Besser, Andrzejewski, Wolfgang pracowali dzielnie w przyrodoznawstwie. Symonowicz, Drzewiński, Kumelski i Jakowicki „żyją wciąż w tych wyrazach mineralogicznych, które urobili, a które my dzisiaj powtarzamy codziennie”. W zoologii i anatomii zachowały do dzisiaj wartość prace Bojanusa. Medycyna miała kilka znakomitości, a działalność Franków, zwłaszcza młodszego, oraz Jędrzeja Śniadeckiego podniosła ją tak wysoko, że słynęła w Europie. Godnym pamięci jest także Jan Rustem, po Smuglewiczu profesor sztuki i malarstwa, który przyczynił się wielce do rozkrzewienia na Litwie dobrego gustu i wychował kilku dobrych rysowników.

Wpływ uniwersytetu wileńskiego obejmował Litwę i Ruś. Gdy jednak odległość miejsca nie pozwalała mieszkańcom Rusi korzystać w całej pełni z urządzeń wileńskich, ks. Adam Czartoryski postanowił otworzyć zakład pomocniczy dla Rusi, który nie miał i nie mógł być uniwersytetem, ale miał być czemś więcej, niż szkoła średnia, został zaś wyborną szkołą wychowania obywatelskiego, jakiej pragnął niegdyś Zamojski w akademii zamojskiej.

Robotę powierzył ks. Adam Czartoryski *Tadeuszowi Czackiemu*, który wolał Aleksandra I zamianowany został wizytatorem szkół w gubernjach: Wołyńskiej, Podolskiej i Kijowskiej, i wezwany do urządzenia instytutów naukowych w tych gubernjach, celem pomnożenia oświecenia publicznego. Czacki odwiedził wypuszczonego właśnie z niewoli

austrjackiej na Wołyn Hugona Kołłątaja i prosił go o pomoc i poradę. („Ten, co pierwszy szkołę główną wizytował i nią rządził, ten, co doświadczenie łączył z teorią, nie odmówi mi wsparcia”).

Z wspólnej pracy Czackiego i Kołłątaja, w której Kołłątaj był głową, a Czacki wykonawcą, powstało przepiękne dzieło liceum („gimnazjum”) krzemienieckiego. Przypomnieć trzeba, że Kołłątaj, źle widziany przez wielu wpływowych w Polsce dla swego nieprzejednanego patriotyzmu i filantropji, okazał w całej robocie tak wielką bezinteresowność, iż współcześni nie wiedzieli o tej jego współpracy, a na medalu pamiątkowym, wybitym przez Warszawskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk na pamiątkę otwarcia liceum, niema jego podobizny... Okazało się znowu prawdą, co potem powiedział o nim Staszic: „Często pracował za innych, a zawsze dla dobra innych, nie dając w tem miejsca ani swemu osobistemu interesowi, ani miłości własnej. Non sibi laboravit, sed omnibus inquiringentibus veritatem; w tem jedynie szczęśliwy, że, wylany dla społeczeństwa, pracował, póki mógł i ile mógł, nie wymagając po nikim wdzięczności”...

Kołłątaj opracował dla Czackiego szereg projektów ogólnych i szczegółowych, jak:

„Projekt urządzenia gimnazjum wołyńskiego w mieście J. Ć. Mości Krzemieńcu i wszystkich innych szkół, w gubernji Wołyńskiej zaprowadzić się mających”;

„Projekt urządzenia szkół parafjalnych po miastach, miasteczkach i wsiach. w gubernji Wołyńskiej zaprowadzić się mających”;

„Wzór i porządek nauk, które będą dawane w imperialnym wołyńskim gimnazjum od 1-go października 1805 r. do dnia 31-go lipca 1806 r. w Krzemieńcu”;

ponadto wiele innych rzeczy, a nareszcie, co było iście koroną zabiegliwości Kołłątaja, tekst mowy przeznaczony dla Czackiego na otwarcie gimnazjum.

Organizacja liceum krzemienieckiego była w swoim rodzaju arcydziełem wyzyskania warunków i okoliczności, świadczy o genialnym talencie organizatorskim Kołłątaja, dla najdalszej nawet potomności pozostaje wzorem doskonałej szkoły polskiej, do potrzeb narodowych zastosowanej.

Liceum krzemienieckie skupiło też w swoim gronie nie-

poślednich profesorów, między innymi Euzebjusza Słowackiego, ojca Juliusza, i Alojzego Felińskiego, autora hymnu: „Boże, coś Polskę”. Z pośród młodzieży, wychowanej w liceum krzemienieckim, wyszli potem najzacniejsi obywatele i zasłużeni pisarze, między nimi poeta Antoni Malczewski. Niestety — i ta placówka polskości zniszczona została po niedługim rozkwicie.

Liceum składało się z czterech klas wstępnych i z sześciu kursów, podzielonych na trzy dwulecia, z pozostawieniem wolności uczęszczania na czwarte dwulecie, na którym udzielano matematyki wyższej i astronomji. Miało prawo udzielania patentów na chirurgów, akuszerki, konowałów, ogrodników i geometrów praktycznych. Posiadało własną drukarnię i bibliotekę z kursem bibliografji.

Cztery klasy początkowe miały czterech nauczycieli, to jest: 1) nauczyciela języka rosyjskiego, 2) polskiego i łacińskiego, 3) francuskiego, 4) niemieckiego. Ci nauczyciele dawać mieli lekcje języków na przemianę we wszystkich klasach; wykładać także mieli arytmetykę, naukę moralną i geografję powszechną, a to w języku polskim; i tak: nauczyciel rosyjskiego miał dawać arytmetykę, nauczyciel francuskiego naukę moralną, nauczyciel niemieckiego geografję powszechną, nauczyciel zaś języka polskiego i łacińskiego nie miał żadnej dodatkowej lekcji, dlatego, aby miał więcej czasu do udoskonalenia uczniów w rzeczonych językach.

Sześć kursów wyższych obejmowało: 1) matematykę i logikę, 2) fizykę, 3) historję powszechną, 4) historję naturalną i chemję, 5) prawo, 6) literaturę. Dodatkowe zaś kursy, do których uczniowie mogli się przykladać podług woli, ochoty lub potrzeby, były: 1) język grecki, 2) mechanika praktyczna, 3) gramatyka powszechna języków słowiańskich, 4) bibliografja.

Dla uczniów ogrodnictwa chciał mieć Kołłątaj założony ogród botaniczny przy gimnazjum wołyńskim, który miał zaopatrywać w nasiona ogrody przy szkołach powiatowych i parafjalnych; oprócz tego w Winnicy proponował utworzyć ogród „pryncypalny” na trzy gubernje. Nauczyciel botaniki wraz z nauczycielem ogrodnictwa i rolnictwa praktycznego mieli wydawać corocznie ważniejsze badania lub doświadczenia w botanice, ogrodnictwie i rolnictwie, a te miały być

dochodzone lub sprawdzane we wszystkich ogrodach gubernji. Jeżeli takie badania lub doświadczenia nadesłane były do gimnazjum ze szkoły głównej wileńskiej, raport o rozwiązaniu lub sprawdzeniu, nadesłany do gimnazjum ze wszystkich ogrodów gubernji, miał być posłany szkole głównej jeżeli zaś były podane przez nauczycieli gimnazjów, miały być komunikowane szkole głównej dla sprawdzenia po innych gubernjach.

Bardzo ciekawie obmyślił Kollataj plan *seminarium pańien*, do którego miały być przyjmowane dziewczęta ze stanu szlacheckiego i nieszlacheckiego, które miało stać pod opieką dożywotniej wielkiej mistrzyni, mianowanej przez cesarzową, a pod bezpośrednim dozorem wicemistrzyni. W czterech pierwszych klasach dziewczęta miały się uczyć: języka polskiego, włoskiego, francuskiego, niemieckiego, nauki moralnej, arytmetyki, geografji, historii, formowania charakteru, muzyki instrumentalnej i wokalne, przędzenia i szycia, tudzież sposobu robienia na drutach i warsztaciku. Na dwóch kursach wyższych miały poznać: fizykę, logikę, chemję, botanikę, ogrodnictwo praktyczne, prawo, rysunki i haftowanie. Wielka mistrzyni będzie wysyłała z ramienia swego wizyty do wszystkich pensyj w całej gubernji, oprócz czego rektor gimnazjum w Krzemieńcu, a prorektorowie w szkołach powiatowych, będą wizytowali pensje pańien. Każda upatentowana pensja powinna dawać takie nauki, jakie jej będą przepisane przez w. mistrzynię, a wszystkie pensje, któreby się nie chciały organizować według tych przepisów, natychmiast i na zawsze zamknięte być miały.

Nakoniec szkoły powiatowe otrzymały dla czterech klas niższych plan jednakowy, gimnazjalny, w dwu klasach wyższych dwuletnich dawały: matematykę, fizykę, logikę, prawo i literaturę.

Jak z tego widać, Czacki za podniętą Kollataja urządził z liceum krzemienieckiego rodzaj małej szkoły głównej, która, lubo sama podporządkowana szkole głównej wileńskiej, sama przecież ze swojej strony sprawowała nadzór nad szkołami niższymi w trzech gubernjach ruskich, nie wyjmując szkół parafjalnych, których zaprojektowanie było następujące.

Celem projektu było, ażeby przeprowadzić jak najści-

ślejsze oświecenie powszechne. W tym celu ukaz przepisywał, ażeby szkoły parafjalne „w przeciągu roku jednego” zaprowadzone były w miastach, miasteczkach i wsiach cesarskich; obywatele zaś byli wezwani, aby uczynili to samo po swoich miastach, miasteczkach i wsiach, nie tylko tam, gdzie były kościoły parafjalne i zakonne, ale i tam, gdzie żadnych nie było kościołów. Szkółki miały być osobne dla chłopców, osobne dla dziewcząt. Jako fundusz szkoły parafjalnej, miało być postanowione: dla szkółek o dwóch nauczycielach i nauczycielce morgów 68, dla szkółek o jednym nauczycielu i nauczycielce morgów 51, dla jednego nauczyciela bez szkoły osobnej dla dziewcząt morgów 34. Tylko nauczyciel rzadca miał gospodarować, siłom pomocniczym miał dawać oznaczoną ordynaryę. Mieszkanie miało być w naturze; sprzęt rolny, gospodarski, domowy i szkolny miał być dany wraz z fundacją i stanowić inwentarz, przy pomocy każdorazowego dziedzica według potrzeby odnawiany. W mieście miało płać nauczycielom gotowe pieniądze w wysokości od 250—500 zł., co na ówczesne stosunki bardzo poważnem było uposażeniem.

Rodzice dziecięcia, do szkoły oddanego, raz tylko mieli zapłacić wartość pół korca żyta, jaka będzie w czasie, gdy się zaczyna nowy rok szkolny. Rodzice ubodzy mieli być wolni od opłaty. Z ofiar miał się zbierać fundusz do rozporządzenia zwierzchności edukacyjnej, która miała go używać w pierwszym rzędzie na „pensje emerytalne nauczycieli wysłużonych, cele oświecenia i cierpiącą ludzkość”.

Uczniowie szkoły parafjalnej uczyć się powinni czytać i pisać, moralnej nauki, arytmetyki, katechizmu, ogrodnictwa i rolnictwa praktycznego, tudzież mechaniki praktycznej, historii naturalnej o zwierzętach i ptactwie domowem, o owadach, pożytecznych i szkodliwych w gospodarstwie, w szczególności o pszczołach, botaniki o roślinach pożytecznych i szkodliwych zdrowiu zwierzęcemu, a mianowicie o grzybach, nakoniec geografji i muzyki. Dziewczęta zaś miały się uczyć: pisania i czytania, nauki moralnej, rachunków, katechizmu, przędzenia na kołowrotkach na obie ręce, białego szycia, robót na drutach, uprawy ogrodów warzywnych, prania bielizny, gotowania jeść, dobrego obejścia się z nabia-

łem i drobiem gospodarskim. Klasy miały być dwie dwuletnie.

W liceum krzemienieckim istniały sądy uczniowskie. Cel ich był niezawodnie podobny do tego, jaki Kollataj przesłał Czackiemu w nakreślonych na ten temat „Uwagach nad pismem, zawierającym w sobie ustawy szkolne pod tytułem: Sąd uczniów gimnazjum wołyńskiego”. Píše tam Kollataj między innemi:

„Gdy poprowadzimy młodzież od wczesnej młodości przez praktyki jurystowskie, nabierze skłonności do pieniacstwa i będzie miała gust prawować się o najdrobniejsze bagatele; każdy z nich będzie chciał być sędzią, patronem, instygatorem. Dwa są jedynie środki do usposobienia młodzieży na dobrych obywateli: dobra nauka moralna i odpowiadające we wszystkim takowej nauce dobre przykłady.

„Myśl ustanowienia sądu uczniów musiała mieć dwa ważne cele; pierwsze, ażeby zapobiec wszystkim niewolniczym karom, które osobliwie dla wyższych kursów nie przystoiały; drugi, ponieważ w kraju tutejszym utrzymywane są jeszcze wolne elekcje urzędników, aby wprawić młodzież od wczesnej młodości do zamiłowania tej nieobojętnej prerogatywy. Lecz bez wprowadzenia trwałych sądów można z łatwością do obu celów trafić. Ile możności, nie trzebaby obierać sędziów i nie wprowadzać między uczniów żadnych formalności procesu. Jeżeliby atoli było nieodmienną wolą, aby sąd ustanowiony i w skutku zaprowadzony na zawsze pozostał, tedy ustawę tę trzebaby poprawić w dwu najważniejszych punktach: 1) ażeby wybory nie były zwoływane dla obrania samych tylko sędziów, lecz dla obrania wielu innych urzędników (cenzorów, opiekunów chorych i ubogich itp.), 2) ażeby sprawy o niepilność, nieposłuszeństwo nauczycielom prywatnym lub publicznym w żaden sposób nie należały do tego sądu, bo to robiłoby sprawę między uczniem i nauczycielem, co zdaje się być przeciwnie pierwszym subordynacji zasadom, ażeby nauczyciel miał sprawę przed sądem uczniów”.

Jeden z naszych historyków pisze o sławnym liceum w sposób następujący:

„Niedostatki systemu krzemienieckiego wytykano jeszcze za życia Czackiego i mnogość języków nowożytnych, brak stopniowania przy przejściu na t. zw. kursa i t. d., ale

nawet przeciwnik tego uplanowania nauk, Jan Śniadecki, przyznał, że jego twórca umiał natchnąć takim zapałem nauczycieli i młodzież, że postępy uczniów nie pozostawiały nic do życzenia.

Godnym jest zaznaczenia stosunek Czackiego do profesorów; nie żałował dla nich wydatków, pomocy, rad, serdecznego zachęcenia, przypominał im i powtarzał, że nie powinni się o nie troszczyć, że mogą zapomnieć o sprawach swej egzystencji moralnej, bo on sam o tem wszystkim myśli i zabiega, lecz powinni pamiętać o swoich obowiązkach, i byle tylko świętym zapałem byli ożywieni.

Taksamo był serdeczny, przystępny i oddany dla uczniów, którzy go ubóstwiali. A trzeba powiedzieć, że Czacki był człowiekiem niesłychanie dobrym dla młodzieży, ale bynajmniej nie pobłażliwym; trzymał się stale zasady: „uronić może łzę nad nieszczęśliwym, który zasłużył na całą surowość kary, lecz kara musi nastąpić, aby przykład mógł wymownie przemawiać do bojaźni, kiedy szlachetne uczucia nie zawsze tworzą ciągle i dobre postępowanie”.

Wobec ogólnej sumy wartości tego sławnego zakładu błędą jego braki... W znakomitej dobie krzemienieckiej jasno rozumiano, że powołaniem ucznia tej szkoły jest stać wysoko moralnie i później ten cały świat nauki i cnoty przenieść do życia obywatelskiego; to też każdy uczeń świadomie dążył, aby stać się godnym tytułu krzemieńczyka, oznaczającego człowieka z pod sztandaru Czackiego. I takich wyszedł z tej szkoły legion... Pięknie to wyraził Olizarowski: „Duch Czackiego, krzemieńczyk, naszym świętym talizmanem; kto więc zwie się krzemieńczykiem, znajdzie siłę w talizmanie”.

Uniwersytet wileński i liceum krzemienieckie, wyrosłe z ducha Komisji Edukacyjnej, zapisane będą na zawsze złotemi głoskami w dziejach szkolnictwa polskiego i polskiej twórczej myśli pedagogicznej.

XI. KSIĘSTWO WARSZAWSKIE. — KRÓLESTWO KONGRESOWE. — RZECZPOSPOLITA KRAKOWSKA.

Rozbiór Polski wprowadził chaos na polu szkolnictwa w Polsce. Na ziemiach litewsko-ruskich, dzięki wyjątkowo pomyślnym okolicznościom, stosunki ułożyły się najszyb-

ciej i przetrwały w tym stanie do powstania listopadowego. Na reszcie ziem polskich zamieszanie było dłuższe, gdyż tutaj co pewien niedługi czas następowały zmiany granic terytorjalnych. Dwa razy w tym okresie wydobywało się z grobu zmniejszone państwo polskie: raz za Księstwa Warszawskiego, drugi raz za Królestwa Kongresowego; nie można też zapominać o wolnej, acz pozostającej pod opieką trzech dworów, Rzeczypospolitej Krakowskiej.

Pamięć Komisji Edukacyjnej pozostała trwałą w narodzie, za każdym więc razem, gdy okoliczności pozwalały, budziła się u nas szlachetna ambicja na polu szkolnictwa. Wyda się przecież dziwnem, że organizatorowie szkolnictwa polskiego w wolnych tworach państwowych polskich mniej byli wierni ideałom Komisji Edukacyjnej, niż to się widziało równocześnie na ziemiach litewsko-ruskich. Wpływy francuskie górowały za Księstwa Warszawskiego ponad wpływami Komisji; w pewnym stopniu można zauważyć to samo w Królestwie Kongresowem; tylko Rzeczpospolita Krakowska była dość wierna wspaniałej tradycji. Wpływ Komisji nie dał się mimo to usunąć i był dość żywy aż do powstania listopadowego. „*Rys ogólnego planu edukacji publicznej w Królestwie Polskim*”, wydany w Warszawie w roku 1830, nosi jeszcze widoczne ślady Komisji, w szczególności pomysłów Kołłątaja.

Zdawało się, że kierujący politycy Księstwa Warszawskiego powołają przedewszystkiem tyle zasłużonego Kołłątaja na stanowisko prezesa utworzonej z t. zw. „Eforatu” pruskiego *Izby Edukacyjnej* w Warszawie. Tak się nie stało. Prezesem został Stanisław Potocki. Mimo to Kołłątaj opracował szereg memorjałów, które nie pozostały bez wpływu na roboty Izby Edukacyjnej. Wymienimy kilka takich memorjałów: „*Postrzeżenia nad ustawą Konstytucyjną Księstwa Warszawskiego*”, w których uzasadniał potrzebę ustanowienia ministra religji, oświecenia i pomocy i nakreślił dla niego wzorowy program działalności, „*Urządzenia w ogólności wszystkich szkół Księstwa Warszawskiego, a w szczególności akademji krakowskiej*” i „*Projekt urządzenia wszystkich szkół w kraju*”.

Gdy w Warszawie organizowano ostatecznie Izbę Edukacyjną, Kołłątaj napisał memorjał, prawdopodobnie dla króla,

w którym zwracał uwagę, aby urządzający nowe dzieło nie spuszczały z oczu ustaw Komisji Edukacyjnej. „Byłoby albowiem nieodżałowaną szkoda, gdybyśmy dobrą i wspaniałą budowę wyrócili, nie będąc w stanie podobnej wystawić teraz. Skromność, z którą nam postępować należy, więcej nam przyda zalety nad chęć porywczych odmian i ślepego naśladownictwa naszych sąsiadów (ma na myśli Prusaków i Francuzów)... Dlatego, cofając się z upadku, w którym po-
grażeni byliśmy od tylu lat, *nie powinniśmy lekceważyć naszych krajowych ustanowień*, w tych albowiem tylko damy się poznać, czy jesteśmy jeszcze Polakami lub tylko obcemi na ziemi ojców wyrodkami, wzywającymi napróżno imienia ojczyzny“... Szczególnie nie podobala się Kołłątajowi projektowana ustawa o „dozorach”, która dopuszczała duchowieństwo do zbyt ścisłej kontroli nad szkołami.

Lubo Izba Edukacyjna nie bardzo stosowała się do uwag Kołłątaja, przypominamy kilka cennych myśli z jego „*Postrzeżeń*”, gdyż zachowały one wartość do dzisiaj i stanowią własność polskiej teorii pedagogiczno-organizatorskiej.

„W każdej gminie — pisze Kołłątaj — powinna być szkołka czytania, pisania i rachunków; w każdej parafji szkołka wyższa, gdzieby była nauka chrześcijańska, moralna i wyższe rachunki, tudzież nauka o rolnictwie, ogrodnictwie i lasach. W miasteczkach powinny być szkoły jeszcze wyższe, gdzie oprócz wyliczonych nauk będzie dawana geografia krajowa, stosowana do potrzeby mieszkańców, z dodatkiem wiadomości o targach, jarmarkach, o drogach i spławach, o łatwości zamiany i nabycia rzeczy, o wydoskonaleniu rękodzieł i warsztatów, które się w tem miasteczku znajdują; będą także dawane początki miernictwa.

„W miastach powiatowych zaprowadzi się szkoły, w których oprócz wyliczonych nauk dawana będzie nauka gramatyki języka krajowego i łacińskiego, tudzież język francuski i niemiecki, początki matematyki, historii naturalnej, fizyki, logiki, historii, nauki moralnej i wymowy. W miastach departamentowych założy się licea albo szkoły wyższe, jakkolwiek one nazwać się podoba. Napróżno byłoby opisywać cały układ tej szkoły. Dość, że nauki, w nich dawane, powinny już sposobić uczniów do słuchania kursów w szkole głównej, które są naukami dla ludzi szczególnych

stanów. Przy liceum powinna być dawana chirurgia początkowa i szkoła położnicza, nawet sztuka konowska. — Najwidoczniej stawiał tu Kołłątaj, jako typ, liceum krzemienieckie, choć w skromniejszym cokolwiek zakresie.

„Dzieląc cały kraj na dwie równe połowy co do ludności i rozległości, zaprowadzi się dwie szkoły główne a w nich seminarja generalne dla kleryków, seminarja dla kandydatów, sposobiących się na nauczycieli do liceum i szkół powiatowych, tudzież dla kandydatów na nauczycieli do szkółek niższych, dla alumnów medycyny i chirurgii. Przy szkole głównej powinna także być założona szkoła rolnictwa i ogrodnictwa. W Krakowie powinna być założona szkoła górnicza na wzór szkoły frejberskiej.

„Oprócz szkół powinien minister założyć *biblioteki publiczne* w każdym mieście departamentowem, zebrawszy księgi ze wszystkich bibliotek zakonnych i innych zgromadzeń, fundusze na pomnożenie bibliotek obmyślić. Powinien dalej ustawy dla stanu nauczycielskiego i do karności szkolnej ściągające się przepisać, budowy dla wszystkich szkół i innych oświecenia ustanowień założyć, Zgromadzenia uczone pod swym dozorem utrzymywać i onym pomagać, Towarzystwo do ksiąg elementarnych, we wszelkim rodzaju edukacji potrzebnych, ustanowić.

„Obowiązkiem ministra będzie także ułożenie i zaprowadzenie *planu wychowania młodzieży żeńskiej*, tak żeby ta część społeczna od najniższej aż do najwyższej klasy nie była zostawiona przypadkowi lub nierozważnemu naśladownictwu, jak dotąd. Starac się będzie minister zaprowadzić *konserwatorja* dla pomnożenia i wydoskonalenia talentów płci obojej”.

Izba Edukacyjna, której następczynią została w r. 1811 *Dyrekcja Edukacji Narodowej*, położyła znaczne zasługi około rozszerzenia szkolnictwa, kontynuowała też drugą reformę Kołłątaja co do akademii krakowskiej; ale w pewnej mierze obniżyła jej znaczenie, ograniczając jej cele do „doskonalenia się własnego, doskonalenia młodzieży upowszechnienia światła w kraju przez dzieła uczone”. Główna różnica organizacyjna między Izbą Edukacyjną a Dyrekcją Edukacji Narodowej polegała na tem, że Izba była instytucją samoistną, podległą bezpośrednio panującemu, Dyrekcja zaś została pod-

dana ministrowi spraw wewnętrznych i tylko za jego pośrednictwem mogła wnioski swoje przedkładać; władza edukacyjna została w ten sposób organem władzy politycznej, co było odstępianiem od tradycji Komisji Edukacyjnej.

Urząd edukacyjny za czasów Księstwa dbał o seminarja nauczycielskie, starał się podnieść ich poziom, zorganizował także „Towarzystwo elementarne” pod przewodnictwem Bogumiła Lindego, które miało na celu przygotowywanie i wydawanie dobrych podręczników szkolnych.

Czasy niespokojne Księstwa Warszawskiego utrudniały jednak przeprowadzenie praktyczne niejednej roboty, która mogła być uskuteczniiona dopiero przez ministrów oświaty Królestwa Kongresowego, kiedy czasy nastały spokojniejsze.

Głównym typem szkół średnich za Księstwa były szkoły „departamentowe”, odpowiadające gimnazjom gubernalnemu na ziemiach litewsko-ruskich, oraz t. zw. szkoły wydziałowe, odpowiadające szkołom powiatowym na Litwie i Rusi. Ustawa z r. 1812 zadanie tych szkół określa w sposób następujący:

„Właściwym każdej szkoły departamentowej celem jest dać uczniom swoim tak gruntowne zasady wszystkich nauk i umiejętności, kształcących rozum i napawających serce szlachetnymi uczuciami, ażeby młodzieniec, ukończywszy chwalebnie wszystkie tej szkoły klasy, był usposobiony do słuchania w szkole głównej tej umiejętności, w której się szczególnie wydoskonalic zechce, końcem użycia jej za główny przedmiot dalszego przeznaczenia swojego do ważniejszych kraju posług; przestający zaś na edukacji, w tejże szkole wziętej, aby mógł z pożytkiem dzieła uczone czytać i one rozumieć, a jako światły obywatel, i sam się dobrze rządzić, i radami swojemi współobywateli wspierać i urzędy, ogólnego tylko obeznania się z wszystkimi gatunkami nauk i umiejętności potrzebujące, z dobrem narodu sprawować”.

„Celem szkoły wydziałowej jest dać dobrze poznać młodzieży treść wszystkich tych nauk i umiejętności, które wykształcają obyczaje i oświecają rozum powszechnie potrzebnymi i użytecznymi wiadomościami, zaostrzają szczególnie przemysł i wskazują mu obfite źródła tak prywatnej zamo-

żności, jak bogactw krajowych, i podają niezawodne praktyczne sposoby nabycia i pomnożenia obojga".

W spadku po Księstwie Królestwo Kongresowe otrzymało 8 szkół departamentowych, 16 wydziałowych, 8 podwydziałowych i 1,110 szkół początkowych, nie wliczając w to szkółek dla kolonistów niemieckich, których w samym tylko departamencie bydgoskim było 200.

Królestwo Kongresowe otrzymało *Komisję wyznań religijnych i oświecenia publicznego* i za ministra Stanisława Potockiego pracowało nad szkolnictwem bardzo skutecznie. Ale od r. 1821, gdy ministrem został Grabowski, rozpoczęła się reakcja, która przyniosła szkolnictwu szkodę. Dla przykładu podaje się cyfry. W r. 1821 było szkół po wsiach i miasteczkach 1,222 z 37,623 uczniami, nie wliczając w tę cyfrę szkół cyrkulowych w Warszawie, opartych na systemie Lankastra, szkoły niedzielnej dla młodzi rzemieślniczej i osobnych szkół dla młodzieży żydowskiej. Komisja sejmowa z r. 1825 stwierdza zaś z boleścią, że od r. 1823 ubyło w szkołach uczniów 18,676. Tosamo spotykamy w szkołach średnich, które nazywały się za Królestwa „wojewódzkimi” i wydziałowymi. W roku 1819 było szkół takich 35, w r. 1825 już tylko 32. Liczba uczniów tych szkół spadła w tymże czasie z 7,251 na 3,771.

Za czasów Królestwa Kongresowego Warszawa posiadała po raz pierwszy szkołę główną pod nazwą „*Królewski Uniwersytet Warszawski*”, złożoną z pięciu wydziałów: teologicznego, prawa i administracji, lekarskiego, filozoficznego, nauk i sztuk pięknych, otworzoną uroczyście dnia 14 maja r. 1818. Przed samem powstaniem dano uniwersytetowi urzędową nazwę „Aleksandryjskiego”. Do zorganizowania uniwersytetu przyczyniły się zabiegi *Komisji Rządowej* pod przewodnictwem Stanisława Staszica, które znalazły punkt oparcia w istniejących już w Warszawie dwu szkołach akademickich: lekarskiej, tudzież prawa i administracji. Profesorów wybrano w znacznej mierze z pośród dobrych sił liceum warszawskiego, istniejącego jeszcze od czasów pruskich. Wydział teologiczny uniwersytetu, niejako powszechne narodowe seminarjum duchowne, został zatwierdzony bullą papieża Piusa VII z r. 1818. Uniwersytet był założony na wzór francuski, bez samorządu, pod ścisłą kontrolą władzy,

miał służyć przedewszystkiem praktycznym celom państwa.

Okres Królestwa Kongresowego odznacza się troskliwością w organizowaniu *szkolnictwa zawodowego*, co należy przypisać w szczególności zabiegom Stanisława Staszica. „*Głównych zasadach do planu edukacji i instrukcji w Królestwie Polskim*”. W ułożonych pod kierunkiem ministra oświaty, Stanisława Potockiego, czytamy:

„Chcąc, aby młodzież, która w wydziałach akademickich ukończyła nauki do najwyższej ich teorji, znalazła sposobność doskonalenia się praktycznie i przez stosowanie ich do potrzeb krajowych stała się rzeczywiście użyteczną, mają być w dalszym rozkładzie tego planu ustanowione dla każdego akademickiego wydziału szkoły teoretyczno-praktyczne, jak oto: do wydziału filozoficznego: szkoła politechniczna, szkoła kopalni i hutnictwa, szkoła weterynaryi, szkoła topograficzna, szkoła inżynierska dróg i mostów, prócz tego szkoła specjalna rolnicza, leśnictwa, tudzież szkoła kunsztów i rękodzieł”.

Mimo ogromnych trudności plan został częściowo wykonany. W r. 1816 otwarto w Kielcach pierwszą na ziemiach polskich szkołę górniczą, przeniesioną w r. 1826 do Warszawy, gdzie utrzymała się do r. 1828. W r. 1818 powstał instytut agronomiczny w Marymoncie wraz ze szkołą weterynaryi. Tegoż roku otwarto szkołę leśnictwa i szkołę budownictwa i miernictwa. Ta ostatnia, połączona była naprzód z uniwersytetem. Gdy potem Staszic podniósł myśl założenia szkoły inżynierji cywilnej dróg i mostów, zaczęto się sposobić do założenia w Warszawie wielkiego *Instytutu politechnicznego*. W r. 1825 powstała w tym celu szkoła przygotowawcza, która w r. 1829 stała się faktycznie politechniką, aczkolwiek formalnie nie było jeszcze odpowiedniego rozporządzenia.

W r. 1817 utworzony został *instytut dla głuchoniemych*, którego pierwszym dyrektorem był ks. Jakób Falkowski. W r. 1820 przyjęty został projekt instytutu dla kształcenia nauczycielek, wzorowany na berlińskim instytucie guwernantek. Instytut puławski, utworzony w r. 1816, dostarczał wraz z Łowiczem dobrych nauczycieli dla szkół początkowych.

Prace nad dalszem organizowaniem szkolnictwa w Królestwie Kongresowem, coraz mniej dobrze widziane przez

sfery petersburskie i reakcję krajową, doznały gwałtownej przerwy po upadku powstania listopadowego.

Tradycja organizowania szkolnictwa polskiego utrzymała się najdłużej w Rzeczypospolitej Krakowskiej, bo przetrwała prawie do połowy w 19-go, aby po niedługiej przerwie dostać się znowu w ręce polskie w Galicji i pozostać w takim stanie do aktu ogłoszenia niepodległości Polski w r. 1916, odkąd zaczęła się nowa era w szkolnictwie polskim.

Pierwsze lata po rozbiorach były ciężkie, szczególnie dla akademii krakowskiej. Rząd austriacki wprowadził język wykładowy niemiecki lub łaciński, ale zniemczenie nawet co do formy nie było nigdy zupełne, gdyż niektóre wykłady ze względów praktycznych odbywały się dalej po polsku. Postanowienia rządu austriackiego ustały w r. 1809, gdy Kraków został przyłączony do Księstwa Warszawskiego. W Krakowie ukazał się duch opiekuńczy uniwersytetu, ks. Hugo Kołłątaj, który napisał „*Urządzenie Szkoły Głównej Krakowskiej dnia 2 grudnia 1809*”, zatwierdzone przez ks. Józefa Poniatowskiego, poczem zabrał się do drugiej reformy akademii.

Urządzenia Kołłątaja nie trwały długo, gdyż w r. 1815 Kraków stał się wolnym miastem, a uniwersytet został na nowo zreorganizowany przez t. zw. *Komitet Konstytucyjny*, ustanowiony przez Komisję organizacyjną Rzeczypospolitej Krakowskiej, który w r. 1818 ogłosił nowy „Statut organizacyjny uniwersytetu krakowskiego”. Uniwersytet podupadł znowu, a życie naukowe ujawniało się głównie w Towarzystwie naukowym krakowskim, pomyślanem jeszcze przez Kołłątaja.

Organizacja innych szkół w Rzeczypospolitej Krakowskiej odbyła się również w r. 1818 i trzymała się wzorów polskich. Dwa licea w Krakowie, dwie szkoły wydzielone (w Krakowie i Chrzanowie), szkoła średnia przemysłowo-handlowa na Kazimierzu — oto wcale poważny rezultat wysiłków lilipuciego państewka. Liczba szkół początkowych wzrosła, a już w trzecim dziesiątku w. XIX nie było prawie ani jednej wsi w republice krakowskiej, która nie miałaby szkoły i budynku szkolnego.

Jeśli uwzględnimy ogólne wyniki, do jakich doprowa-

dziły usiłowania polskie na polu szkolnictwa w kresie częściowej niepodległości owych trzech krótkotrwałych tworów państwowości polskiej, możemy stwierdzić z radością, że naród nasz znaczenie szkolnictwa rozumiał i wykazał w tym kierunku dużo inicjatywy, energii i skutecznej woli. W czasach ciągłych zmian politycznych i wśród poważnych przeszkód wewnętrznych (ze strony duchowych potomków Targowicy) dokonano przecież niemało.

XII. TEORIA PEDAGOGICZNA MIĘDZY R. 1740 — 1813.

Wspaniały rozwój nowoczesnej teorii i praktyki pedagogicznej, zaczęty w wieku XVII-tym, trwa z rosnącym coraz natężeniem przez cały wiek XVIII-ty, pozostawiając po sobie szereg zasad, niezmiennie żywych do dnia dzisiejszego.

W wieku XVIII-tym wyjątkowo wybitne miejsce zajął *Jan Jakób Rousseau* (1712—1778), Szwajcar francuski z urodzenia, który jakby w soczewce skupił w sobie dążenia obu stuleci i zrobił z dzieł swoich rodzaj nowej ewangelii, a to dzięki barwności i namiętności stylu, idącym w parze z śmiałością i szczerością przekonania. Działalność Jana Jakóba podążała w trzech głównie kierunkach: wysunawszy na czoło samodzielność rozumu i głos sumienia (czyli uczucia przyrodzonego), obalał wszelki inny autorytet, z wyjątkiem autorytetu dobra publicznego; powtórzył postawił zasadę, że celem wychowania jest stworzenie „całego człowieka”, zdolnego do wydobywania z siebie pełni przyrodzonej energii intelektualnej i uczuciowej; nareszcie wygłosił zasadę, że nowe wychowanie ma spowodować taką zmianę ustroju społecznego, któraby zadośćuczyniła poczuciu powszechnego równouprawnienia i powszechnej sprawiedliwości.

Myśli natury pedagogicznej, rozrzucone po różnych dziełach Jana Jakóba, zawierają się w największej ilości w trzech utworach: „*Emil*”, „*Wyznanie wiary wikarego sabaudzkiego*” i „*Rozważania nad rządem w Polsce*.” Rousseau naucza, że człowiek jest z natury dobry, bo wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, a wyradza się dopiero pod rękami człowieka. Stąd jego nakaz nawrotu na łono natury, a potępienie tego, co ludzie nazywają zwyczaj-

nie kulturą. Rola wychowawcy powinna być zatem w początkach negatywna, opiekuńcza tylko, nie przeszkadzająca rozwojowi naturalnemu. Znajomość duszy dziecka jest najważniejszym obowiązkiem wychowawcy. Przymus powinien być z wychowania wykluczony. Wszelkie poznanie powinno się opierać o fakty doświadczalne. Wychowanie fizyczne musi być prowadzone na równi z wychowaniem intelektualnym. Konieczną jest nauka rzemiosła dla każdego wychowanka.

Tak jaskrawe stanowisko Jana Jakóba było równocześnie protestem przeciw retoryce i konwenansowi, panującemu w życiu i wychowaniu francuskim. W „Emilu”, głównym dziele o wychowaniu, traktuje Rousseau o edukacji jednostki pod opieką osobnego wychowawcy. Czyniono mu z tego zarzut, gdyż, jak mówiono, nie każdy może sobie pozwolić na osobnego wychowawcę, a ponadto wychowanie jednostkowe sprzeciwia się ideałowi społecznemu, do jakiego dążył. Jednostronność „Emila” jest jednak tylko pozorna, gdyż Rousseau rozumiał także ważność i celowość wychowania zbiorowego, umiał pouczać, jak wychowanie takie i nauczanie należy przeprowadzać w sposób pozytywny, a pisał o tem bardzo interesująco w „Rozważaniach nad rządem w Polsce.”

Nauki Rousseau’a, z całą potęgą namiętnej wymowy nakreślone, stały się matecznikiem dla następców, nie tracąc do dzisiaj na znaczeniu, mimo paradoksalności i przesady w niektórych uwagach i wskazówkach. Pobudziły one w całej Europie szereg wielbicieli i zwolenników, którzy postępowali częściowo lub całkowicie w jego duchu, powodowani ideałami najczystszej filantropji. I u nas w Polsce znalazły bardzo licznych zwolenników; niejedna cenna myśl stała się wskazówką dla naszej Komisji Edukacji Narodowej.

Wpływ genialnego myśliciela zaważył jednak najbardziej może na teorii i praktyce pedagogicznej niemieckiej, a stamtąd przenikał wtórnie do wszystkich narodów europejskich i pozaeuropejskich.

Bardzo głośnym zwolennikiem Szwajcara francuskiego był Szwajcar niemiecki, *Jan Henryk Pestalozzi* (1746—1827). Kochał on głęboko ludzkość i marzył o jej uszczęśliwieniu. Czytanie dzieł wielkiego rodaka utwierdziło go w szlache-

tnem uczuciu i zapaliło do pracy. Naprzód Pestalozzi dużo sobie obiecywał po oświeconym absolutyzmie. Gdy to zawiodło, uwierzył w rewolucję. Gdy i ta wszystkich nadziei nie spełniła, za jedyną drogę do uszczęśliwienia ludzkości uznał powszechne nauczanie i wychowanie i stał się w ten sposób po Komeńskim najbardziej zasłużonym bojownikiem o szkołę powszechną.

Zgodnie z Janem Jakóbem uważał, że wychowanie jest sztuką pobudzania czynności duchowych dziecka. Nauczyciel spełnia rolę ogrodnika: Stwórca daje roślinie wzrost i pożywienie, ogrodnik chroni ją przed szkodliwymi wpływami, zaopatruje, wspiera w niedostatku, pomaga dziełu Stwórcy. W nauczaniu nie idzie o danie wychowankowi największej sumy wiadomości, ale o uczynienie umysłu jego sprawnym, ażeby sam umiał badać i sobie radzić. Wśród mnóstwa przedmiotów należy czynić wybór (liczba) i zwrócić na nie zainteresowanie dziecka; przedmiot zainteresowania powinien być wszechstronnie rozpatrzony i zbadany (forma), poczem następuje całkowite ujęcie przedmiotu (nazwa). Atmosfera szkolna ma być pogodna i radosna, nauczyciel powinien przyświecać przykładem zapалу, pracowitości, wytrwałości i miłości. Przez miłość do matki należy rozbudzać uczucie miłości do bliznich, do Stwórcy, opierać ją nie na martwych słowach, ale na dobrych uczynkach. Pestalozzi pragnął, ażeby szkoła stała się dla dziecka domem i rozwijała w niem najszlachetniejsze uczucia moralności.

Zakłady szkolne Pestalozzeno w Stanz, Burgdorf, zwłaszcza zaś w Yverden budziły ciekawość całego świata. Zwiedzali je pedagogowie i przyjaciele ludzkości. Nasz Tadeusz Kościuszko był zachwycony tą pracą i po zwiedzeniu zakładu w Yverden w r. 1817 tak odezwał się do szlachetnego wychowawcy: „Oby mój kraj rodzinny mógł kiedyś doczekać się jaknajwiększej liczby szkół podobnych.”

Pod wpływem Rousseaua pozostawali również filantropiniści niemieccy: *Jan Basedow*, *Joachim Campe* i *Chrysjan Salzman*. Basedow stał się głośnym zwłaszcza przez to, że usunął ze swojej szkoły wyznaniowość, wprowadzając natomiast naukę religji naturalnej, zgodnie z pouczeniami Jana Jakóba. Była to właściwie nauka moralności świeckiej, wprowadzona i nas w szkołach Komisji Edukacji Narodowej.

Basedow chciał pracować dla szczęścia ludzkości, a mówiąc o celu wychowania kazał „kształcić nie pana, nie sługę, ale człowieka”. Filantropinom Basedowa w Dessau było sławne. Przez dwa lata był jego kierownikiem Campe, znany dobrze i u nas w Polsce, zwłaszcza przez to, że wiele zajmował się omawianiem wychowania młodzieży żeńskiej; książka jego „Ojcowskie rady dla mojej córki” była może zachętą dla naszej Klementyny Tańskiej do napisania „Pamiętki po dobrej matce.”

Drugi uczeń Basedowa, Salzmana, był założycielem sławnego zakładu w Schnepfenthal, nad którego drzwiami widniały litery: D. D, u. H., to znaczy: Denken, Dulden und Handeln (myśleć, cierpieć, działać), a w nich przebijały się myśli założyciela. W jednej ze swoich prac Salzmann podał wyborowe wskazówki, jak wychować należy wochowców.

W ślady wielkich poprzedników poszedł *Fryderyk Froebel* (1782—1852), twórca „ogródków dziecięcych”, którymi chciał zastąpić „szkołę macierzyńską” Komeńskiego, nauczyć matki, jak mają wychowywać dźwiatwę, dać dźwiatwie opiekę przedszkolną, gdzie jej koniecznie było potrzeba. Froebel znał też dobrze dzieło Pestalozzowego i szedł z innymi pedagogami współczesnymi grogą miłości człowieka.

Drogami pedagogów kontynentu poszli również dwaj Anglicy: *Andrzej Bell* i *Józef Lankaster*. Chodziło im o to, ażeby zapewnić naukę w sposób najłatwiejszy dla dzieci najuboższych. Niezależni od siebie wpadli oni na metodę wzajemnego nauczania się, która polegała na tem, że nauczyciel uczył naprzód najzdolniejszych, ci zaś uczyli mniej zdolnych, — i w ten sposób wielka ilość młodzieży mogła się uczyć pod kierunkiem jednego nauczyciela.

Wszystko to były usiłowania teoretyczne i praktyczne pedagogów protestanckich. W krajach katolickich ruch pedagogiczny był mniej ożywiony. Ale i tutaj znaleźli się mężowie szlachetni, troskliwi o dobre wychowanie młodzieży w duchu, uwzględniającym nowoczesne zdobycze pedagogiczne. Na przejściu w wiek XVIII-ty zasłużył się we Francji *Jan Baptysta de la Salle* (1651 — 1719), założyciel „Braci szkół chrześcijańskich”, który może nie bez dalekiego wpływu Komeńskiego — zajął się wychowaniem elementarnem

sierót, urządzeniem szkół niedzielnych, opieką nad najbiedniejszymi. — Szkołami średnimi zajmowali się w tym kraju wspomniani już *janseniści*, idący z nowym duchem, zgodnie z filozofją Kartezjusza i wskazaniemi dydaktycznemi Komeńskiego. Praca ich — co prawda — nie była uznawana przez Kościół za ściśle prawomyslną.

Reformatorem szkolnictwa ludowego w katolickiej Austrii był za czasów Marji Teresy *Jan Ignacy Felbiger* (1725—1788), autor dobrej „Księgi metod”, w której mówił o potrzebie nauk ścisłych, ganił przymus w nauczaniu, kazał mieć wzgląd na indywidualność młodzieży. Dla nas jest on ciekawy jako autor elementarza z częścią polską na użytek dzieci polskich na Śląsku.

Twórcą systematycznej pedagogii naukowej stał się *Jan Fryderyk Herbart* (1776—1841), podobnie jak starszy jego rodak, *Immanuel Kant*, zależny od ruchu ogólnoeuropejskiego, wszczętego na polu pedagogii i dydaktyki. Największe zasługi położył Herbart około dydaktyki. Niewątpliwie pod wpływem Pestalozzowego Herbart usiłował na podstawie zasad psychologii podać metodę ścisłą najlepszego nauczania. Zagadnieniu temu poświęcił Herbart tyle pracy, że zadania wychowawcze szkoły, jakkolwiek zawsze je podkreślał, znalazły się na drugim planie. Stąd też utarł się sąd, że Herbart wprowadził do szkoły przewagę intelektualizmu. Zwolennicy Herbarta: *Ziller*, *Wilmann*, i *Rein* poszli przede wszystkim w kierunku jego wskazań dydaktycznych i stali się twórcami t. zw. „stopni formalnych”, to jest ścisłego i jednakowego postępowania w przeprowadzeniu lekcji czyli t. zw. „jednostki metodycznej.” Pouczenia Herbarta znalazły drogę do Polski znacznie później, bo dopiero w drugiej połowie w. XIX-go.

W okresie niepodległości Polski i w pierwszej ćwierci w. XIX-go znane były u nas tylko prace teoretyków dawniejszych, mniej więcej po Herbarta. Ponadto wiedzano już także u nas o *szkołach specjalnych*, wyrosłych pod wpływem hasła wieku oświecenia i głównych jego dążeń w kierunku uszczęśliwienia, a przynajmniej przyścia z ulgą ludzkości. Wiedzano więc: o zakładach dla głuchoniemych, ślepych od urodzenia, umysłowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych. Pojawiły się nawet próby tworzenia podobnych za-

kładów w Polsce. Tak n. p. Ks. *Jakób Falkowski* zakłada w r. 1817 instytut dla głuchoniemych w Warszawie.

Prace zakładu, znane w Polsce światlejszym pedagogom i organizatorom szkolnictwa, były u nas naśladowane w okresie reform, nigdy jednak ślepo, ale zawsze z przystosowaniem ich do właściwości narodowych i warunków życia polskiego. Z niesłychanym wprost talentem czyniono to zwłaszcza w dobie Komisji Edukacji Narodowej, kiedy umiano korzystać ze wszystkich znanych wówczas teorii pedagogicznych, ale robiono to w sposób twórczy i doskonale polski.

Najważniejsze dzieła polskie z zakresu teorii pedagogicznej i organizacji szkolnictwa w tym czasie wspomniano już przy opisywaniu warunków, w jakich szkoła polska pracowała w świetnym okresie, zaczęty w r. 1740 przez reformę Konarskiego, załamany przez rozbiory, przerwany przez upadek powstania listopadowego. Wymieniono tam zasadnicze rzeczy Konarskiego, Kołłątaja, Piramowicza, które będą zawsze należały do prac najcenniejszych w dziejach polskiej teorii pedagogicznej; wzmiankowano zarazem niektóre ważniejsze zasady z ustaw szkolnych, jakie pojawiły się w tym okresie. Dodajemy uzupełnienia.

Literatura polska w drugiej połowie wieku XVIII-go ma w dużej mierze charakter dydaktyczny. Satyry Piotrowskiego, Krasickiego, Naruszewicza, ks. *Kaliszewskiego* „Rozmowy w ciekawych i potrzebnych... materjach miane”, *Krasickiego* „Przypadki Mikołaja Doświadczyńskiego”, Pan Podstoli”, „Wychowanie panien”, A. *Czartoryskiego* „Kopja listu Imć p. Doświadczyńskiego względem wyprawienia dzieci do cudzych krajów”, ks. *Krajewskiego* „Podolanka wychowana w stanie natury”, dzieła Staszica—są istną skarbnicą uwag na temat wychowania i nauczania.

Wyłącznie pedagogii poświęcili swoje dzieła: ks. *Antoni Popławski*: „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej... w marcu r. 1774 podany”; *Franc. Bieliński*: Sposób edukacji w XV listach opisany, które do Komisji Edukacji Narodowej od bezimiennego autora były przesyłane r. p. 1775; *Zygm. Linowski*: „Sposób postępowania sobie cnotliwie i chwalebnie na świecie”... (1770; ks. *Michał Dymitr Kraje-*

wski: „Gry nauk dla dzieci” (1777), przez które to dzieło autor może być uważany za poprzednika Froebela; ks. *Ładowski*: „Powinności dla osób szlachetnie urodzonych” (1788); ks. *Stanisław Staszic*: „Edukacja” (rozprawa w dziele: Uwagi nad życiem J. Zamojskiego, z r. 1785); ks. *Czartoryski*: „Katechizm rycerski”, J. K. *Skrzetuski*: „Prawidła początkowe nauki obyczajów, do pojęcia uczącej się młodzi przystosowane” (1793). Nie jest to, oczywiście wszystko.

Szerzą się przekłady lub przeróbki z obcych języków. Ks. *Cyankiewicz* pisze „Logikę czyli myśli z Locke’a o rozumie ludzkim” (1784); *Teofil Salomon Meza* omawia za Lockem „Wychowanie ciała i duszy” (1790); przekład francuski Locke’a przyswaja językowi polskiemu ks. *Truskolawski* w „Książce o edukacji dzieci” (1781). W tłumaczeniu z francuskiego pojawiają się rzeczy treści obyczajowej, związane z zasadami dobrego wychowania i z tak zwaną moralnością świecką, a to między innymi: *Karola Gobineta* „Nauki o nabywaniu cnoty” (1768); „Przyjaźń patriotyczna... z francuskiego po polsku wytłumaczona” (bez podania autora) przez A(dolfa) K(amińskiego) z r. 1772; *Chesterfielda* „Filozof indyjski” w pośrednim przekładzie J. E. Minasowicza z roku 1774; (bezimiennie) „Nowy Galateusz czyli ustawy obyczajności i przystojności” w r. 1769; *Le Noble’a* „Szkoła świata...” w tłumaczeniu M. Rudominy w r. 1778. Było tych rzeczy jeszcze więcej. Nowości były także podawane w formie powieściowej, a Rousseau wywierał silny wpływ na poruszane w nich zagadnienia.

Prasa współczesna odegrała również znaczną rolę w krzewieniu nowych poglądów, w zwalczaniu „sarmatyzmu”, w popieraniu reform na polu edukacji i nauczania. Tu główną zasługę zdobyły sobie: „*Monitor*” *Bohomolca* i „*Pamiętnik polityczny i historyczny*” *Świtkowskiego*, które dzielnie pracowały nad przebudową mózgów i wychowania w Polsce.

W pierwszych trzech dziesiątkach wieku XIX-go liczba poważnych teoretyków raczej rośnie. Ruch, rozbudzony przez Komisję Edukacji Narodowej, nie ustaje. Kontakt z Europą zachodnią trwa w dalszym ciągu przez poznawanie literatury obcej i wyjazdy zagranicę (Czarnecki, Falkowski, Szwejkowski, Brodziński i inni).

Jędrzej Śniadecki pisze książkę wielkiej wagi: „*Rzecz*

o fizycznym wychowaniu dzieci" (1805[6]), a w niej za ideał stawia człowieka, który „w czerstwie i kształtnem ciele czyste nosi serce i niepokalaną ma duszę, kto ma zdolności społeczeństwu, w którym żyje, przydatne". Każe „ciało i umysł doskonale wykształcić, ażeby przyzwoitą między nimi równowagę utrzymać, ażeby uprawy żadnej władzy nie zaniedbać, ale żadnej nie pozwalać wygórować zbyt znacznie i bujać z krzywdą i uszczerbkiem drugich". Nie są to myśli nowe, Rousseau nieraz się przypomina, zwłaszcza gdy autor porusza naukę rzemiosła, ale Śniadecki, wybitny lekarz-hygienista, uzasadnia je w sposób naukowy i nowy. „Chcąc zaznaczyć prawidła, jakich władz umysłowych ma (dziecko) używać, kiedy i jakim porządkiem? trzeba by oznaczyć z pewnością: kiedy się te władze w niem naprzód znajdują, jak rosną i jak następują jedne po drugich". Tak postawiona kwestja świadczy, jak głęboko Śniadecki ujmował zagadnienie. Książka Śniadeckiego zachowała do dzisiaj bardzo wysoką wartość.

Brat jego, *Jan Śniadecki*, jeden z najbardziej zasłużonych organizatorów naszego szkolnictwa, pomieścił myśli o wychowaniu w różnych swoich rozprawach. Zebrane niedawno w całość, złożyły się na wykład systematyczny o niepoślednim znaczeniu. Oto jedna z bardzo ciekawych myśli, podająca charakterystykę uzdolnień umysłowych naszego narodu: „Polak ma wiele pojęcia, ale mało pracy i usilności w reflektowaniu i zagłębianiu rzeczy umysłem. Więcej gadać niż czynić, a w zapale zapominać rozsądku, były to ledwo niezawsze nasze narodowe przywary, z których się nie możemy poprawić. Nadewszystko zaś gubi u nas i zabija ukryte talenta i sposobności wielkie o sobie młodzi rozumienie, ledwo po skończonem pierwszej instrukcji zagajeniu, co jest zaraz skutkiem mierności i niedostatku gruntownych nauki początków. Dlatego tak wielu mamy fanfaronów, a tak mało gruntownie uczonych".

Na osobną uwagę zasługuje *Konstanty Wolski* (1762 — 1810), autor „Nauki początkowego czytania, pisania i rachowania" (1811) oraz „Przepisów dla nauczycieli, dających naukę początkowego czytania" (1811). Czyni on dalsze usiłowania w kierunku, zaczętem przez Komisję Edukacji Narodowej, gdy opracowywała swój doskonały „Elementarz".

Wolski, jeden z pierwszych w Europie, wprowadza do początków czytania metodę głoskową, to jest wybrzmiewanie spółgłosek bez samogłosek; ważnym jest także i nowym na owe czasy nakaz ćwiczeń przygotowawczych przed przystąpieniem do nauki czytania i pisania. Ciekawe jest także życie Wolskiego. Niespokojny przez czynniki wpływowe i niedopuszczalny do szkoły publicznej z powodu liberalizmu życiowego, dostał się do niej dopiero na usilne wstawiennictwo Kołłątaja.

Stanisław Potocki, prezes Izby Edukacyjnej, w mowie przy otwarciu Liceum Warszawskiego w roku 1805 pięknie określił cele wychowania: „Jako więc rolnik przez użyteczne prace najpłodniejszą ziemię w żyzną mieni rolę, tak dobre wychowanie krzewi tam palmy cnoty i nauki, gdzie rosnąć miały ostre niewiadomości i ciernie występków... Lecz nie same tylko rządy winny czuwać nad dobrem wychowaniem młodzieży; winni wszyscy obywatele przykładąć się do tak powszechnego sobie z rządem dobra, którego starania w tym względzie stałyby się po większej części próżnemi, gdyby ich publiczna nie wspierała gorliwość".

Wawrzyniec Surowiecki pisze „List do przyjaciela o wadach edukacji młodzieży polskiej" (1807), *Edward Czarnecki* wydaje „Zasady edukacji i instrukcji" (1808), próbę systematycznej pedagogiki i dydaktyki. *Wojciech Szwejkowski* kreśli „Uwagi nad wyższemi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich" (1808). Sekretarz Izby Edukacyjnej, *Józef Lipiński*, ogłasza rzecz „O edukacji publicznej i o jej udoskonaleniu w kraju naszym" (1815). Tegoż roku *Wojciech Chojnacki* drukuje „Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki". *Ignacy Borowski* wydaje w r. 1819 „Pedagogikę". Ziemianin *Michał Kochanowski* omawia interesujące zagadnienia w „Teorii działań ludzkich" z roku 1816, gdzie pisze między innemi: „Nauka rzetelna, wolność osobista czyli swoboda, spokojność czyli pokój — są trzy warunki do postawienia w stanie moralnym władz umysłu człowieka... Ponieważ zmysły są jedynemi przewodnikami umiejętności rzetelnych, więc wychowanie, czyli edukacją początkową młodzi, składać powinny nauki zmysłowe, od wszelkiej metafizyki oczyszczone, to jest — co do obyczajów i zwyczajów — przykład, co do kształcenia umysłu — nauki fizyczne".

W szlachetnem kole pracowników nad wychowaniem narodowem znalazła się także kobieta. Była nią *Klementyna z Tańskich Hoffmanowa* (1798—1845), redaktorka „Rozrywek dla dzieci”, pierwszego czasopisma dla młodzieży. Działalność jej przypada głównie na czasy Królestwa Kongresowego, a do najpiękniejszych jej książek należy „Pamiętka po dobrej matce” z r. 1819, przeznaczona—co prawda—głównie dla dziewcząt z rodzin zamożniejszych. Aby pokazać gorącą duszę autorki, dość przytoczyć stamtąd kilka wymownych zaleceń:

„...Czas byłoby odeprzeć zbyt wielki wpływ cudzoziem-szczyzny, a, zarzucawszy zagraniczne mowy, ojczystej całkiem się oddać... Cóż zyskałyśmy przed niemi (kobietami innych narodów) umiejętnością kilku języków?... Języki nie uczą nas myśleć, tylko mówić, a wszak każdy przyzna, że nie słów mnóstwo, ale mnóstwo wyobrażeń przynosi zaszczyt rozsądkowi człowieka. Nauczywszy się z pracą kilku języków, poświęciwszy porę najzdatniejszą do nabycia potrzebnych i gruntownych wiadomości na dowiedzenie się, jak nazwać kilkorako: stół, chleb,—coż robi większa część niewiast naszych? Oto we wszystkich tych językach, które umieją, czytają romanse, napajają swój umysł płonniemi marzeniami, zapalają wyobraźnię, przejmują się zupełnie duchem innych narodów, podkopują swoje cnoty i szczęście i często zapominają, że się Polkami rodziły... Podług mnie, nauki potrzebne kobiecie są: historia, geografia, mitologia i historia naturalna. Minęłam najpierwszą ze wszystkich naukę religji i moralności, bo tej już gruntowną masz wiadomość i zasady; nie tak książki, jak matka od samych pieluch zaszczerpiła ci ją w sercu... Po naukach talenta miejsce swoje mieć powinny: muzyka, rysunek, taniec; tych pospolicie kobiet uczą...”

Nie są to wszystkie dzieła z dziedziny wychowania, jakie się w owym czasie pojawiły. Wymieniono tylko najbardziej znaczące. Oprócz tego sporo rozpraw i artykułów na temat wychowania ogłoszono w czasopismach ówczesnych, a wynika z nich, że sprawa edukacji młodego pokolenia żywo zajmowała światlejszą opinię publiczną.

Mnożą się dalej przekłady. *Condillac* jest już u nas znany w w. XVIII, ale dopiero w r. 1803 wychodzi w prze-

kładzie *Jana Znoski*, profesora wileńskiego, jego „Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia”. W r. 1818 wychodzi tłumaczenie mów Fenelona o wychowaniu młodzieży żeńskiej. W r. 1817 *Stanisław Borodziez* tłumaczy z francuskiego „Rysy charakterystyczne złego wychowania”. W r. 1819 *Jan Bobrowski* przekłada pedagogikę *Kanta*. W r. 1830 *Kurowski* przerabia zalecone przez Komisję Rządową dzieło *Adolfa Kwiehge* „O wychowaniu dzieci”.

Mimo olbrzymiego postępu, jaki dokonał się na ziemiach polskich w pięknym okresie odrodzenia ducha narodowego, wypadki dziejowe nie pozwoliły na wszechstronne przeprowadzenie dzieła edukacji w praktyce. Nie zrozumiał tego Francuz *Delicourt*, który wydał w r. 1800 „Szkic krytyczny o wychowaniu publicznem w Prusach południowych, niegdyś w Polsce”, za surowy dla nas i niesprawiedliwy. Nazywa tam szlachtę polską niemal dziką, wytyka powierzanie nieukom młodzieży w wychowaniu domowem, gani chciwość właścicieli pensyj, wyraża się o Polakach, że całe szczęście zakładają w wystawnem życiu, w wielkich wydatkach, a równych sobie oceniają tylko według stopy ich życia. Niejedną uwagę uderza może w sedno, ale sąd ogólny jest przejaśkrawiony. Barbarzyńska tradycja saska trwała wprawdzie w sporej części stanu szlacheckiego, oświecała jednak część narodu myślała już i postępowała w duchu zasad nowoczesnych i w tymże duchu reorganizowała, póki mogła, szkolnictwo, co jednak uszło uwagi powierzchownego sędziego, pragnącego przypodobać się rządowi pruskiemu, jak mu to już współcześnie wykazano.

XIII. OŚWIATA I SZKOLNICTWO PO ROZBIORACH.

Rok 1794 był dla Polski wyroczny. Rzeczpospolita polska została wymazana z rzędu państw europejskich. Okropna boleść opanowała serca szlachetnych.

Polska racja stanu stanęła przed zagadnieniem: czy dać się wchłonąć przez organizm obcy, czy też dalej poprawiać społeczeństwo, pracować i szukać czynnie środków ocalenia. Myśl o szukaniu ocalenia musiała stać się, oczywiście, nakazem dla żyjącego pokolenia i wszystkich następnych. „Upaść może i naród wielki, zginąć tylko nikczemny” — po-

cieszał i ostrzegał Staszic. „Nigdy nie należy rozpaczać o *Rzeczypospolitą*” (Nil desperandum)—nakazywał bez przerwy za Konarskim Kołłątaj. Dawniejsza rada Rousseau’a: „*Mogą was pożyć, nie dajcie się strawić*”—żywo się przypomniała. Stan lepszych umysłów polskich jest też po rozbiorach zadziwiający. Ani śladu poddania się dokonanemu przy pomocy wyrodnych rodaków gwałtowi. Boć to już wychowankowie korpusu kadetów i szkół Komisji Edukacji Narodowej, uczestnicy lub świadkowie Konstytucji 3 maja i powstania Kościuszki.

Żołnierz polski zdołał przedostać się w pewnej liczbie do Lombardji. Tam, na niwach auzońskich, wbrew układom zaborców, którzy zapowiadali, że imię Polski nie będzie nigdy wymawiane w traktatach międzynarodowych, rozbrzmiała w r. 1797 Józefa Wybickiego pieśń-program:

Jeszcze Polska nie zginęła, póki my żyjemy!

Co nam oba przemoc wzięła, szabłą odbierzemy!

Jednocześnie sformowało się wojsko, Legiony Polskie. Oręż polski kazał światu pamiętać o Polsce, choć zamknięto ją do trumny, choć, rozdarta na trzy części, nie miała nawet kawałka ziemi wolnej na mogiłę.

W kraju po chwilowem osłupieniu rozwinęła się pożyteczna praca odrodzeniowa. Trzeba było ocalić przedewszystkiem świadomość narodową, a do tego konieczna była oświata polska, szkoła polska. Zrozumiano to, wyzyskiwano każdą dogodną okoliczność, walczono z przeszkodami. Szło z jednej strony o to, ażeby kulturę polską utrzymać na poziomie europejskim (nie dać się cofnąć), z drugiej, ażeby podnosić lub przynajmniej podtrzymywać poziom kulturalny szerokiej rzeszy narodowej.

Możliwość pracy po rozbiorach nie wszędzie była jednakowa, a wszędzie niestała. Najdogodniejsze warunki były naprzód w zaborze rosyjskim, przez dłuższy czas, względnie znośne w pruskim, przez dwa lata znowu w rosyjskim, nareszcie i najdłużej w zaborze austriackim. Przodownicy ducha narodowego wszystkie te warunki wyzyskiwali i starali się obrócić je na dobro narodu, na utrzymanie przedewszystkiem świadomości narodowej.

Rzecz nie była łatwa, bo ginąca ojczyzna zostawiła w puściźnie ciężkie zaniedbania. Małomieszczaństwo i włościaństwo mówiło po polsku, nie miało na sumieniu żadnego grzechu względem Polski, ale miało mało uświadomienia narodowego lub było go—bez własnej winy—zgoła pozbawione. Szlachta miała ciężkie grzechy na sumieniu, posiadała natomiast świadomość narodową. Trzeba było szlachtę leczyć dalej z zakorzenionych błędów i wyzyskać jej świadomość narodową dla celów ojczyzny; trzeba było mieszczaństwa i chłopów zrównać w poczuciu narodowym z szlachcicem, ażeby podnieść ogólną energję narodową; trzeba było starać się, ażeby całość nie pozostawała nazbyt w tyle za oświeconszymi narodami europejskimi. Praca była zatem niezmiernie mozolna. Przeszkody zewnętrzne i zakorzenione uprzedzenia wewnętrzne niejedno utrudniały lub nawet uniemożliwiały. Wysiłki najlepszych i najrozumniejszych nie mogły mimo to ustawać. Jakoż, na szczęście, nie ustały nigdy, nawet w czasach najgorszych, nawet wśród największych trudności zewnętrznych i wewnętrznych. Inaczej być nie mogło. Duch bowiem wielkich ojców przeszłości, wielkich orłów-mogilników, nie przestał ani na chwilę unosić się nad pokoleniami żyjącymi.

Już w r. 1800 założono w Warszawie która była wówczas pod zaborem pruskim. *Towarzystwo Przyjaciół Nauk*, które dotrwało aż do upadku powstania listopadowego i było niejako rządem duchowym całego narodu, skupiając w swoim łonie co najteższych uczonych polskich, co najlepsze charaktery. Zasługi Towarzystwa polegały nietylko na jego wydawnictwach kulturalno-oświatowych, ale może jeszcze bardziej na podtrzymywaniu żywego ogniska wspólnej całej Polsce kultury narodowej. Albertrandi, Staszic i Niemcewicz byli kolejno prezesami Towarzystwa, Kazimierz Brodziński ostatnim jego sekretarzem, Adam Mickiewicz jednym z najmłodszych członków.

Podobny cel miało *Towarzystwo Naukowe Krakowskie*, założone jeszcze przez Kołłątaja, wznowione w r. 1816 przez rektora uniwersytetu, Walentego Litwińskiego. Towarzystwo krakowskie, zwłaszcza po zamknięciu przez Rosjan Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk w r. 1833, stało się nowym ogniskiem życia umysłowego dla całej Polski. Spełnia

tę rolę do dnia dzisiejszego, od r. 1873 pod nazwą *Krakowskiej Akademji Umiejętności*, który to przywilej zaszczytny został jej nadany przez cesarza austriackiego, Franciszka Józefa I. Krakowska Akademia Umiejętności, po wskrzeszeniu ojczyzny Polską Akademią Umiejętności nazwana, położyła w czasach niewoli ogromne zasługi około podniesienia kultury polskiej, a, jako najwyższa tego rodzaju instytucja polska, zdobyła sobie należne imię wśród najwyższych tego rodzaju instytucyj światowych.

Każda dzielnica polska starała się na własną rękę podtrzymać — o ile można — żywe tętno umysłowości polskiej. W r. 1857 powstało *Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Poznaniu*, złożone z pięciu sekcyj i posiadające zasobną bibliotekę.

Zabór rosyjski był po powstaniu listopadowem pozbawiony możności tworzenia tak niezbędnych ognisk życia umysłowego polskiego. Mógł to uczynić dopiero po niektórych wolnościach, zdobytych przez rewolucję rosyjską z roku 1905. Jakoż w r. 1906 ufundowano *Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Wilnie*, połączone w r. 1913 z wileńskim *Muzeum Nauki i Sztuki*; w r. 1907 utworzono *Towarzystwo Naukowe w Warszawie*, wypełniając zbyt długą lukę, jaka nastąpiła po r. 1833.

Dążność do tworzenia ognisk naukowych w Polsce była tak silna, że objęła ona wszystkie większe miasta polskie, przede wszystkim Lublin i Lwów, gdzie też istnieją bardzo poważne zawiązki nowych tego rodzaju instytucyj. Nawet w dalekim Kijowie powstała po r. 1905 myśl nieurzeczywistniona założenia Towarzystwa Naukowego im. Tad. Czackiego.

Równoległe z tworzeniem towarzystw uczonych szło gromadzenie księgozbiorów. Pierwszy potężny księgozbiór polski powstał jeszcze w w. XVIII-ym, jako jeden z wielu objawów zaczętego wówczas ruchu odrodzeniowego. Już w r. 1747 biskup kijowski, Józef Andrzej Załuski, otworzył w Warszawie pierwszą w Polsce bibliotekę publiczną, t. zw. *Bibliotekę Załuskich*, która w roku 1774 obejmowała około 400,000 tomów. Po trzecim rozbiore kraju bibliotekę tę Rosjanie wywieźli do Petersburga; to samo uczynili później z biblioteką Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk, uniwersytetu wileńskiego i wielu innemi. Rosja niszczyła pod

tym względem bardzo usilnie dorobek cywilizacyjny Polaków — i to nietylko na tem polu.

Pośród wielu poważnych bibliotek polskich, które przetrwały rozbiory i pozostały w kraju, w ciągu dalszych lat ciągle na nowo pomnażane, zasługuje na uwagę stara i czcigodna *Biblioteka Jagiellońska w Krakowie*. Po rozbiorach biblioteki powstawały przy towarzystwach naukowych lub były gromadzone przez osoby prywatne, jak np. *Biblioteka Krasieńskich*, a także *Biblioteka Zamojskich w Warszawie*. Największą biblioteką w Polsce, powstałą dzięki inicjatywie prywatnej, jest obecnie *Ossolineum we Lwowie*. Tu dodać należy, że w zaborze pruskim i austriackim biblioteki mogły się rozwijać swobodnie i bez przeszkody, w zaborze natomiast rosyjskim były przeważnie grabione lub musiały lękać się tej grabieży w każdej chwili.

Nakoniec wspomnieć jeszcze trzeba o *specjalnych stowarzyszeniach uczonych*, jakie po rozbiorach na ziemiach polskich w różnych czasach powstawały. Z bardzo wielu tego rodzaju wymienia się niektóre, o ile już poprzednio nie zostały wspomniane:

w Warszawie: Koło matematyczne, Towarzystwo psychologiczne, Towarzystwo prawnicze, Towarzystwo lekarskie, Towarzystwo miłośników przyrody, Towarzystwo techników, Towarzystwo miłośników historii, Kasa Mianowskiego;

we Lwowie: Towarzystwo historyczne, Towarzystwo ludoznawcze, Towarzystwo literackie im. A. Mickiewicza, Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych, Towarzystwo filozoficzne, Towarzystwo prawnicze, Towarzystwo przyrodników, Towarzystwo techników;

w Krakowie: Towarzystwo filozoficzne, Towarzystwo prawnicze i ekonomiczne, Towarzystwo historyczne, Towarzystwo numizmatyczne.

Nadewszystko jednak społeczność nasza starała się pilnie pielęgnować szkolnictwo.

Szkolnictwo polskie w zaborze pruskim utrzymywało się w pierwszych latach po rozbiorach mniej więcej w formach, ułożonych przez Komisję Edukacyjną, przystosowanych oczywiście, do nowych potrzeb rządu pruskiego. Język niemiecki został wprowadzony do szkół jako obowiązkowy, ale germanizacja nie wydawała się z początku głównem zamie-

rzeniem rządu pruskiego. Obok szkół polskich powstały i powstawały coraz liczniejsze szkoły niemieckie, szkoły polskie były jednak nadal utrzymywane, miały dobre podręczniki. Polacy pielęgowali swobodnie swoją narodowość. Taki stan rzeczy trwał mniej więcej do r. 1871, od którego to czasu zaczęła się germanizacja szkolnictwa polskiego, aż do jego upadku.

Rzecz znamienna. Rząd pruski szedł w tym względzie za przykładem rządu rosyjskiego. Dopóki rząd rosyjski pozwalał na pielęgnowanie narodowości polskiej, dopóty rząd pruski pozwalał na to samo. Gdy po powstaniu w r. 1831 rząd rosyjski zaczął krępować Polaków, rząd pruski po pewnym czasie jego naśladowcą. Krótki okres zabiegów Wielopolskiego miał swoją podobiznę w Poznaniu. Eksterminacyjna polityka Rosji w stosunku do szkolnictwa polskiego, przeprowadzona na dobre mniej więcej od r. 1870, znalazła w Poznańskim naśladowictwo.

Granice zaboru pruskiego były—jak wiadomo—niestałe. Zaraz po rozbiorach w obręb państwa pruskiego weszły t. zw. Prusy południowe, z głównym miastem Warszawą, odpowiadające mniej więcej okupacji niemieckiej za wojny światowej. Po pokoju tylżyckim utworzono z tej części t. zw. Księstwo Warszawskie, a ziemie Księstwa z niewielkimi zmianami weszły w roku 1815 w skład t. zw. Królestwa Kongresowego i nie wróciły już nigdy pod panowanie pruskie. Przy państwie pruskiem po dawniejszych rozbiorach pozostało tylko t. zw. W. Ks. Poznańskie i Prusy zachodnie oraz Śląsk, nienależący do Polski już od w. XIV. W terminologii polskiej utarł się zwyczaj, że zabór pruski nazywano powszechnie „Poznańskiem”.

Przez długie lata w Poznańskim panowała możność pielęgnowania narodowości polskiej. Co więcej: gdy w dwu innych zaborach warunki były pod tym względem ciężkie, Poznańskie w latach od 1840—1863 wybiło się na czoło ruchu umysłowego polskiego. W tych czasach żyli tam i działali ludzie tak niepospolici, jak filozofowie: *Libelt*, *Cieszkowski*; historycy: *Moraczewski* i *Jarochowski*; zbieracze: *Raczyński* i *Mielżyński*; *Karol Marcinkowski*, zasłużony tak bardzo twórca istniejącego do dzisiaj funduszu naukowego dla popierania uczącej się młodzieży; *Józef Łukaszewicz*, zasłużony

autor „Historji szkół w Koronie i w W. Ks. Litewskiem od najdawniejszych czasów do r. 1794”; autorowie podręczników: *Popliński*, *Cegielski*, *Rymarkiewicz* i wielu innych. Poznańskie urobiło w tych czasach młodość znakomitego historyka literatury i gramatyka, Antoniego *Małeckiego*, oraz doskonałego popularyzatora świadomości narodowej, *Józefa Chociszewskiego*.

Teorja pedagogji znalazła tu także gorliwych pracowników. W pierwszym rzędzie należał do nich nauczyciel ludowy, *Ewaryst Estkowski* (1820—1856), jeden z założycieli pierwszego na ziemiach polskich „Towarzystwa Pedagogicznego” w Poznaniu. Estkowski wyniósł z seminarjum nauczycielskiego znajomość niemieckiej teorji i praktyki pedagogicznej, ale, na tem nie poprzestając, usiłował znaleźć wytyczne dla pedagogji polskiej, szukając ich przedewszystkiem w charakterze i tradycji narodu. W latach między 1849—1853 wydawał dwa czasopisma: „Szkolę polską” dla nauczycieli i „Szkółkę” dla dzieci, w której poeta *Lenartowicz* drukował „Zachwycenie” i „Błogosławioną”.

Z Poznańskiem łączy się również działalność *Bronisława Ferdynanda Trentowskiego* (1808—1860), jakkolwiek urodził się w zaborze rosyjskim, a to dlatego, że tutaj w Poznaniu ogłosił w r. 1842 „Chowanę czyli system pedagogiki narodowej”, jedno z najcelniejszych dzieł pedagogicznych, jakie literatura nasza posiada. Trentowski zna dobrze współczesną literaturę pedagogiczną europejską, zwłaszcza niemiecką; jest to jednak umysł samodzielny i dlatego na zasadach własnej filozofji, własnego poglądu na świat, usiłuje zbudować system naukowej pedagogiki i dydaktyki, któryby pomógł do wychowania „rzeczywistego człowieka”.

Pisze o tem na jednym miejscu „Chowanny”: „Tylko człowiek rzeczywisty jest wszechstronny i pełny; tylko on czuje boskość własnej istoty i wykonywać zdoła powinność; tylko on wyczynić się może w Boga-człowieka... Jak filozofji narodowej świat boski, tak pedagogiki narodowej człowiek boski czyli rzeczywisty jest hasłem!” Cóż tedy jest celem wszelkiego wychowania? Na to taką daje odpowiedź: „Zupełne rozwikłanie się (wyzwolenie) ludzkości w każdej jednostce, poczucie się każdej sobistości papieżem i królem, namiestnikiem Boga na ziemi, filozoficzną mocią. Tak

czująca się sobistość uzna wszelką inną jako sobie równą. Powstanie królestwo prawdziwej osobistości t. j. królestwo boże na ziemi. Każda pierś ludzka rozszerzy się aż do ogarnięcia nieskończoności Boga i zamknie w sobie całe człowieczeństwo. Przesady ustaną, chrześcijaństwo prawdziwe zatriumfuje, ludzkość odzyska raj utracony".

Zasady Trentowskiego, lubo samodzielne, pozostają w duchowym pokrewieństwie z nauką *Hoene-Wrońskiego*, którą Trentowski porównywał z odkryciem Kopernika. Hoene-Wroński, Wielkopolek z pochodzenia, służył w powstaniu Kościuszki, potem mieszkał we Francji, tam spotykał się jeszcze z emigracją polistopadową i ogłosił nowy „mesjanizm”. Dzieła jego, pisane po francusku, dopiero teraz zaczynają ukazywać się w przekładzie polskim. Hoene-Wroński usiłuje wskazać cel absolutny ludzkości i dlatego zajmuje się także dziedziną wychowania, kreśli nawet „filozofję pedagogji”; chodzi mu o prawo podstawowe wszystkich określeń pedagogicznych, któreby pozwoliło zbudować prawodawstwo pedagogji. Według niego, ludzkość tego dotąd nie rozumiała, opierając się na idei nieznaczącej i czysto empirycznej udoskonalenia człowieka. Idea celu absolutnego człowieka łączy się niezbędnie z ideą prawa moralnego, jako uzupełnienie nieodzowne tego ostatniego. Cel absolutny człowieka polega na stworzeniu się jego własnemu, przez które jedynie może on otrzymać nieśmiertelność, i spełnić w ten sposób kresy szczytne swego istnienia na ziemi. Prawo podstawowe pedagogiki powinno nadać wychowaniu kierunek stały ku jego celowi końcowemu, i szereg celów kolejowych, poddanych celowi temu absolutnemu, i służących, jeden po drugim, do wytorowania i ustalenia postępowo kierunku stałego, o który chodzi.

Już z tego krótkiego omówienia widać, jak bliskim jest mesjanizm Hoene-Wrońskiego późniejszemu systemowi pedagogicznemu Trentowskiego, a zarazem, jak wzniosłe były dążenia obu naszych filozofów w dziedzinie pedagogji. W nauce polskiej o celach wychowania zajęli obaj stanowisko szczytne, które nigdy przewyższonem być nie może.

W r. 1822 pruski minister oświaty wyraził przekonanie, że germanizacja jest niewykonalna, że religja i język są „najdroższymi świętościami narodu”. W r. 1840 król Fryde-

ryk Wilhelm IV powołał się na traktaty wiedeńskie i zlecił ministrowi, aby język polski obok niemieckiego w wyższych zakładach naukowych uwzględniano w tej mierze, jaka odpowiada ojcowskim zamiarom króla. W r. 1842 wydano instrukcję, według której dzieci w szkołach wiejskich miały pobierać naukę w języku ojczystym. Język niemiecki miał być we wszystkich szkołach obowiązkowym. Po miastach język polski miał być używany tylko w klasach najniższych. W latach od 1848—1853 język polski w szkolnictwie poczynił znaczne postępy. W r. 1853 wprowadzono urzędownie język polski nawet do szkół *Górnego Śląska*. Analfabetyzm był rugowany pośpiesznie i ostatecznie.

W r. 1860 w samem W. Ks. Poznańskim było szkół ludowych, 1.800, z tego około 1.000 katolickich i wyłącznie polskich. Wolno też było uczyć w nich dziejów polskich. Były także gimnazja polskie: *Marji Magdaleny* w Poznaniu, w Trzemesznie i Ostrowie i polsko-niemiecka szkoła realna w Poznaniu. Młodzież polska mogła się kształcić po polsku w szkołach elementarnych i średnich. W gimnazjach niemieckich język polski był nauczany jako przedmiot nieobowiązkowy. W latach między r. 1840 — 1846 Polacy tamtejsi zaczęli nawet myśleć o stworzeniu uniwersytetu dla W. Księstwa Poznańskiego.

Po r. 1871 stosunki odmieniły się gwałtownie na gorsze. Polskie szkolnictwo średnie zanikło. W r. 1872 nawet nauka religji w szkołach średnich została zaprowadzona w języku niemieckim. W r. 1873 wprowadzono niemieczynę jako język wykładowy do szkół ludowych, tylko religja była wykładana jeszcze na stopniu niższym po polsku. W r. 1886 obsadzanie posad nauczycielskich dostało się wyłącznie w ręce państwa, a w r. 1887 usunięto język polski jako przedmiot nauki. Społeczeństwo przyjmowało rozpęd germanizacyjny z większym spokojem, niż się spodziewać należało.

Dopiero odebranie dzieciom w r. 1906 języka polskiego przy nauce religji nawet na stopniu najniższym poruszyło do żywego. W październiku r. 1906 wybuchnął pamiętny strajk szkolny, który przetrwał do połowy r. 1907 i osiągnął cel swój o tyle, że rząd pruski cofnął częściowo swoje zarządzenie.

Powód strajku był bardzo znamieny, bo sięgał samych

źródeł polskiej świadomości narodowej, której, jak z tego widać, brakło najistotniejszej podstawy poczucia narodowego, opartego przede wszystkim na języku narodowym. Odruch powstał wtedy dopiero, gdy naruszono polski wykład religijny.

Nawiasem trzeba dodać, że objawy tej samej natury, aczkolwiek w innym czasie i dla innych powodów, uwydatniły się także pod dwoma innymi zaborami.

Gdy w Austrii zaprowadzono konstytucję i niemieckie dotąd szkolnictwo w Galicji zostało przeobrażone na polskie, ze względu na język wykładowy, nie wywołało to z początku ogólnego zapału. Ze strony ludzi, należących nawet do t. zw. inteligencji, dawały się słyszeć głosy, że nowa szkoła z polskim językiem wykładowym nie pozwoli młodzieży zaznajomić się gruntownie z językiem niemieckim i utrudni jej karierę życiową...

Analogiczny przejaw wydarzył się w Królestwie po r. 1905, gdy obok rosyjskiej szkoły rządowej („z prawami”) zaczęła rozwijać się polska szkoła prywatna („bez praw”). Rzucone wówczas hasło bojkotu przyjęło się tylko częściowo, bo znaczna część ludności chciała korzystać z „praw” jakie dawała rosyjska szkoła rządowa. Znaną są również bolesne przejawy w stosowaniu hasła antybojkotowego. W latach ostatniej wojny zdarzyło się coś niemniej przykre. Wojska rosyjskie były już dość długo i dość daleko za granicami Królestwa, a ludność uczyła się jeszcze po rosyjsku. Czuwali nad tym niektórzy... Polacy. Dopiero obce władze okupacyjne wyrzuciły język rosyjski ze szkół, magistratów i gódeł nad sklepami.

Szkolnictwo polskie w zaborze rosyjskim przechodziło także bardzo różne koleje. Tutaj zwracam uwagę że szkolnictwem polskim nazywam takie, gdzie język wykładowy był polski, chociażby rząd zaborczy ponosił koszty utrzymania szkół, mianował nauczycieli, przepisywał program nauki i sprawował nadzór naczelny.

Podobnie jak pruski, i rosyjski zabór posiadał granice niestałe. Zaraz po rozbiorach należały do Rosji tylko t. zw. ziemie litewsko-ruskie, t. j. kraj położony na wschód od późniejszego Królestwa Kongresowego. W r. 1815 w obręb władzy carskiej weszło także, jako osobne państwo, t. zw. Królestwo Kongresowe, połączone z Rosją unią personalną. Po

r. 1831 Królestwo zatrzymało nazwę, ale straciło suwerenne prawa i stało się bezmałą prowincją rosyjską. Od tego czasu także ten teren należał do zaboru rosyjskiego. Taki stan rzeczy przetrwał aż do r. 1915, w którym wojska niemiecko-austriackie, posilkowe przez nieliczne, ale waleczne Legiony Polskie, wyparły wojska rosyjskie z ziem entograficznie polskich i z części ziem, należących do Polski historycznej.

Zaraz po rozbiorach i aż do r. 1831 warunki rozwoju dla szkolnictwa polskiego pod zaborem rosyjskim były wcale pomyslnie. Ks. Adam Czartoryski otrzymał rozległe pełnomocnictwa do urządzenia szkolnictwa na Litwie i Rusi. Mianowany kuratorem szkolnictwa dla tych ziem, umiał skupić koło siebie znakomitych ludzi, jak Jan Śniadecki, Hieronim Stroynowski, Tadeusz Czacki, umiał korzystać z mądrych rad i doświadczeń ukrytego za kulisami Hugona Kołłątaja. Usiłowaniom tych mężów i ich pomocników powiodło się dokonać ostatecznej reformy uniwersytetu wileńskiego w duchu wskazań Komisji Edukacji Narodowej, stworzyć tyle sławne liceum krzemienieckie, zorganizować rozległą sieć polskiego szkolnictwa średniego i elementarnego. Jeden z dygnitarzy rosyjskich wyraził się o tej pracy, że wstrzymała ona na sto lat proces rusyfikacji tego kraju.

Poza obrębem działalności tych mężów zorganizował się w r. 1812 na wzór hiszpański *uniwersytet jezuicki w Połocku* z trzema wydziałami: języków, filozofii i teologii. Wykład odbywał się po łacinie i po polsku. Uniwersytet ten zaczął upadać od r. 1820, gdy Jezuitów wydano z Rosji, a został ostatecznie zamknięty w r. 1833, zbiory jego wywieziono i rozdzielono między biblioteki w Moskwie i Petersburgu. Bez względu na to, że ojcowie połoccy zanosili skargi na uniwersytet wileński aż do Petersburga, a jeden z historyków literatury nazwał uniwersytet połocki „twierdzą obskurantyzmu”, w samym fakcie istnienia uniwersytetu, bądź co bądź, polskiego, trzeba widzieć możliwość skutecznego oddziaływania kultury polskiej i katolickiej na kresy dawnego państwa polskiego.

Po r. 1831 nastąpiły bardzo uciążliwe warunki dla szkolnictwa polskiego pod zaborem rosyjskim. Uniwersytet warszawski został zamknięty. To samo spotkało uniwersytet wileński, połocki i liceum krzemienieckie. Przez cały r. 1832

szkoły publiczne w Królestwie były zamknięte. W szkolnictwie nastąpiło zamieszanie. Co pewien czas wprowadzano rzekome reformy, zazwyczaj na gorsze, zwłaszcza, gdy w r. 1840 *Komisja Rządowa Oświecenia* ustąpiła miejsca *Okręgowi Naukowemu Warszawskiemu*. W ustawie z tegoż roku język rosyjski wymieniony jest na drugim miejscu zaraz po religii, język polski dopiero na czwartym. Historia polska została usunięta z liczby przedmiotów nauki. Nauka języka rosyjskiego miała być prowadzona obszernie i gruntownie, przy języku polskim pozwolono tylko na czytanie dzieł treści moralnej i technicznej.

Już w roku 1843 otwarto w Warszawie pierwszą realną szkołę niemiecko-rosyjską, z zupełnym wyłączeniem języka polskiego, jako przedmiotu nauki. W r. 1850 postanowiono wstrzymać zbyt wielki napływ młodzieży do szkół z językiem polskim.

Na polu pracy pedagogicznej nastąpił w tym czasie letarg. Umysły tętsze znajdowały się na emigracji. W Warszawie jako najwybitniejszy pośród nielicznych trwał na posterunku przezacny *Stanisław Jachowicz* (1796—1867). Szlachetny filantrop i entuzjasta-pedagog pracował według sił, upamiętniając się zwłaszcza jako autor pocziwych wierszyków dla młodzieży.

Po zniesieniu uniwersytetu warszawskiego tworzone szkoły wyższe specjalne z językiem wykładowym polskim, które jednak po niedługim czasie były zamykane, jak: Akademia Teologiczna (1835—1867), Kursa Prawa (1840—1846), Szkoła Sztuk Pięknych (1844—1863), Instytut Ginekologiczny. Rząd był niezdecydowany, dawał i odbierał, robił trudności.

Swobodniejszy podmuch powiał na niedługi czas w r. 1857, a widomym tego znakiem było wznowienie Uniwersytetu Aleksandryjskiego. Jeszcze jaśniej zrobiło się za krótkiej działalności Aleksandra Wielopolskiego, mianowanego w r. 1861 dyrektorem Komisji Rządowej Wyznań i Oświecenia. Rada światłych mężów, powołanych przez Wielopolskiego, opracowała całkowity plan nowego urządzenia szkolnictwa, które miało być polskie. Ostatecznej redakcji podjął się *Józef Korzeniowski*, znakomity powieściopisarz i pedagog. Wielopolski zatwierdził roboty — i niebawem zaczęto wprowadzać je w życie.

Uniwersytet otrzymał w r. 1862 nazwę Szkoły Głównej, co było widocznym nawiązaniem do tradycji Komisji Edukacji Narodowej. Na czele Szkoły Głównej stanął jako jej rektor zasłużony *Józef Mianowski*, w gronie profesorów znaleźli się wybitni uczeni. Niedługo jej praca wydała obfite owoce. Dość powiedzieć, że do wychowanków szkoły należeli głośni potem pisarze i uczeni: Henryk Sienkiewicz, Aleksander Głowacki (Prus), Aleksander Świętochowski, Jan Baudouin de Courtenay, Piotr Chmielowski, Bronisław Chlebowski, Lucjan Malinowski i inni. Dobra atmosfera uniwersytetu powołała do życia *Towarzystwo Kasy im. Mianowskiego*, chlubnie zapisane na kartach polskiej twórczości naukowej.

Praca nad dźwignięciem szkolnictwa powszechnego rokowała piękne nadzieje. Postawiono wtedy na nowo rozumną zasadę, że nauka jest prawem i obowiązkiem każdego obywatela, że zatem szkoła ludowa powinna być ogólnokształcącą, różniczkowanie zaś zawodowe może się odbywać dopiero po jej ukończeniu. Pomyślano także o należytem kształceniu nauczycielstwa. Wszystkie te zamierzenia zostały jednak gwałtownie przerwane przez wybuch powstania styczniowego i wypadki, jakie potem nastąpiły.

Szkołę główną zamknięto w r. 1869. Na to miejsce otwarto Cesarski Uniwersytet Rosyjski z językiem wykładowym rosyjskim, nawet na katedrze literatury polskiej. Uniwersytet ten, bojkotowany po r. 1905 przez znaczną część młodzieży polskiej, dotrwał do r. 1915, w którym przeniesiono go do Rostowa nad Donem i tam po upadku dawnych rządów, zwinięto. W Warszawie natomiast rząd okupacyjny niemiecki pozwolił na otwarcie uniwersytetu polskiego i politechniki polskiej.

Z uniwersytetu wileńskiego, zamkniętego w r. 1832, ocalała *akademia medyczna* do r. 1842 i *akademia teologiczna*, przeniesiona w r. 1842 do Petersburga. Uniwersytet połocki znikł bez śladu. Liceum krzemienieckie, przeniesione do Kijowa, zamieniło się w rosyjski uniwersytet św. Włodzimierza.

Szkolnictwo średnie na ziemiach litewsko-ruskich straciło charakter polski w r. 1834, kiedy ukazem carskim zaprowadzono, język wykładowy rosyjski i zniesiono wszystkie

szkoły, prowadzone przez duchowieństwo polsko - katolickie.

Po r. 1863 rząd rosyjski wypowiedział szkole polskiej śmiertelną walkę. W r. 1866 zamieniono większą część szkół średnich w Królestwie na t. zw. szkoły mieszane z językiem wykładowym rosyjskim, a równocześnie zaprowadzono nowe szkoły, wyłącznie rosyjskie. System rusyfikacyjny stał się nieprzejezdny, ogarnął nawet szkołę elementarną i dotrwał, o ile idzie o szkoły rządowe, do ostatka pobytu Rosjan na ziemiach polskich,

Rok 1905 przyniósł w zaborze rosyjskim dość ważne zmiany. Rząd nie uczynił wprawdzie ustępstw do końca w zakresie szkolnictwa rządowego, robiąc jeno nie dotrzymywane obietniczki, ale powiew wolności zmusił go do pewnych ustępstw na rzecz szkolnictwa prywatnego. Dzięki temu „*Polska Macierz szkolna dla Królestwa Polskiego*” mogła rozwinać znaczną działalność, przerwaną wszakże niezadługo, gdy instytucja ta, a za nią inne świeżo utworzone placówki kulturalne polskie zostały zamknięte. Myśl polska pedagogiczna znalazła tu wyraz w czasopismach wychowawczych, jak: *Przegląd Pedagogiczny*, *Wychowanie w domu i w szkole*, *Nowe tory* i in.; oraz w wielkich wydawnictwach, jak: *Encyklopedia wychowawcza*, *Poradnik dla samouków*.

W okresie po powstaniu styczniowym, gdy społeczeństwo ochłoneło nieco i znowu zabrało się do żmudnej roboty pozytywnej, teoria pedagogiczna znalazła kilku wybitnych pracowników, wychowanych na literaturze europejskiej, głównie niemieckiej i angielskiej.

Panujący w Niemczech herbartyzm nie znalazł w Warszawie liczniejszych zwolenników. Znaczniejsze wzięcie pozyskał natomiast *Adolf Diesterweg* (1790 — 1866), niezależny od stopni formalnych szkoły herbartowskiej, głosiciel roztropnego łączenia metody indukcyjnej z dedukcyjną, wymagający wiele od nauczyciela, któremu kazał postępować zgodnie z naturą i kulturą — i ciągle pracować nad sobą (stehe nie still). Największą popularność zdobył *Herbert Spencer* (1820—1903), którego dzieło „*O wychowaniu*” pojawiło się w przekładzie M. Siemiradzkiego w r. 1884. Dwie zwłaszcza jego zasady trafiały do przekonania: po pierwsze, że wychowanie powinno być procesem samouctwa; powtórze, że

przyjemność powinna być niezbędną towarzyszką pracy umysłowej. Podobała się również przez pewien czas nauka jego o karności. Bezpośrednia łączność z Rosją zmusiła do zetknięcia się z pismami pedagogicznymi *Lwa Tołstoja* (1828—1910), które zostały też przełożone. W pismach Tołstoja przypominał się Rousseau, bo i one nakazywały naukę bez wszelkiego przymusu. Wziętość wymienionych pisarzy stała niewątpliwie w związku z nastrojami społeczeństwa. Brano to, co tym nastrojom najbardziej odpowiadało.

Na te czasy przypada działalność Plebańskiego, Szmurły, Łagowskiego, Wernica, Moszczeńskiej, Szycówny, Osterloffa i innych, którzy pracami oryginalnymi, przekładami i współpracownictwem w *Encyklopedji* wychowawczej dobrze się zasłużyli. Ale najwybitniej zaznaczył się *Jan Władysław Dawid*, którego dzieła stoją na wyżynie naukowej i płyną z duszy prawdziwego pedagoga. Należą do nich przede wszystkim: „*Nauka o rzeczach*” (1892) oraz „*Inteligencja, wola i zdolność do pracy*” (1911). Obie trzymają rękę na pulsie współczesnej nauki i zachowają na zawsze poważną wartość.

Nowy, silny ruch szkolny i oświatowy polski zaczął się na długo uciskanych ziemiach w chwili, gdy żołnierz rosyjski i urzędnik rosyjski z ziem tych ustąpić byli zmuszeni. Jak grzyby po deszczu, powyrastały szkoły polskie na całym uwolnionym obszarze. Ożywiona praca w tej dziedzinie, jakkolwiek bardzo trudna, dokonywa się w naszych oczach i ma przed sobą rozległe horyzonty.

Szkolnictwo *galicyjskie* odbyło drogę odwrotną do dwu innych zaborów. Dopóki rząd austriacki był autokratyczny, to jest z krótką przerwą do r. 1867, tendencje jego w zakresie szkoły, którą uważał za narzędzie polityczne, były germanizatorskie. Oprócz dzielnic, zajętej jeszcze w r. 1772, rząd austriacki zabrał w trzecim rozbiórce t. zw. nową Galicję z Lublinem, odpowiadającą mniej więcej okupacji austriackiej z r. 1915. Część tę stracił za Księstwa Warszawskiego i pozostał tylko przy starej Galicji.

Aż do zaprowadzenia konstytucji szkolnictwo galicyjskie przedstawiało się bardzo nędznie. Wprawdzie Józef II wprowadził dobroczynny *przymus szkolny*, ale w Galicji przynajmniej nie wszedł on w życie. We wszystkich szko-

łach zapanowała szkodliwa metoda wyłącznie pamięciowa. Germanizacja ogarnęła nieliczne szkoły średnie i wciskała się mocno nawet do szkół ludowych (trywjalnych i normalnych). Dopiero *Zarys organizacyjny* z r. 1849 czyni w tym kierunku wyłom.

Po nastaniu konstytucji w Austrii, Galicja otrzymała samorząd, a przedewszystkiem szkolnictwo polskie, pozostające odtąd pod kierownictwem *Galicyjskiej Rady Szkolnej Krajowej*, utworzonej rozporządzeniem cesarza Franciszka Józefa I z 25 czerwca r. 1867. Tegoż roku ministerjum oświaty w Wiedniu wydało „Projekt ustawy dla szkół ludowych dla wszystkich krajów Cislitawji”, sankcjonowany w r. 1869. Odtąd szkolnictwo w Austrii, w szczególności także w Galicji, wkracza na nowe drogi.

Rada Szkolna Krajowa zaczęła pracę wydaniem w roku 1868 *Odezwy do nauczycieli i całego obywatelstwa kraju*, w której powołała się na wzór wiekopomnej Komisji Edukacyjnej i podnosiła ważność oświaty ludu, stawiając reformę szkół ludowych na pierwszym planie swego działania, Uprawnienia Rady Szkolnej Krajowej ciągle wzrastały, czyniąc ją niemal ministerstwem oświaty dla tej części ziemi polskiej. Dla różnych powodów, nie tylko pozakrajowych, rezultaty pracy tej magistratury nie stały się tak wielkie, jakimi być mogły, są w każdym razie bardzo poważne.

Tuż przed wojną liczba szkół ludowych wynosiła około 6,000 z około 20,000-mi nauczycielami.

W tymże czasie ilość dziatwy, uczęszczającej do szkół ludowych na naukę codzienną i uzupełniającą, dochodziła do półtora miliona. Cyfry te nabiorą wymowy, jeśli zważymy, że Rada Szkolna Krajowa zastała przy objęciu urzędowania 2746 szkół ludowych, a w nim około 150,000 dziatwy. Nad przygotowaniem kandydatów do stanu nauczycielskiego pracowało w roku wybuchu wojny 18 seminarjów państwowych, 17 prywatnych, w czem 4 państwowe żeńskie, 16 prywatnych. W Galicji wschodniej miały one charakter utrakwistyczny, polsko-ukraiński. Gimnazjów państwowych było w tym czasie 62, prywatnych 47, szkół realnych 14; około 20 z tych zakładów miało język wykładowy ukraiński, 1 gimnazjum język niemiecki. We Lwowie i Krakowie powstały doskonałe szkoły średnie przemysłowe; w tych także miastach i w róż-

nych innych miejscowościach założono szereg szkół rolniczych, leśniczych i rzemieślniczych, państwowych i krajowych, normalnych i uzupełniających; liczba ich przenosiła setkę. Lwów posiadał dobrze urządzone zakłady dla głuchoniemych. Były też w Galicji początki szkół dla dzieci opuszczonych, moralnie zaniedbanych i umysłowo niedorozwiniętych.

Szkolnictwo średnie i ludowe w Galicji stało się w dobie konstytucyjnej całkowicie polskie, z języka wykładowego i z ducha, z uwzględnieniem, oczywiście, narodowości ukraińskiej, która otrzymała własne szkolnictwo ludowe i średnie, pod kierunkiem wspólnej Rady Szkolnej Krajowej. W szkołach polskich ludowych w Galicji wschodniej język ukraiński był udzielany dla wszystkiej dziatwy jako przedmiot obowiązkowy, w znacznej części średnich jako obowiązkowy dla młodzieży ukraińskiej. Język polski był przedmiotem obowiązkowym we wszystkich szkołach ludowych ukraińskich, w średnich nadobowiązkowym. Zamierzone uregulowanie tych stosunków przerwała wojna światowa.

Najtrudniejszym pozostał stosunek Rady Szkolnej Krajowej do podwładnego nauczycielstwa, nad którem sprawowała władzę niemal absolutną, ale wina tkwiła tu nie tyle może w samej magistraturze szkolnej galicyjskiej, ile w uczy-nieniu z niej organu administracyjno-politycznego, który nie-rzad nie pozwalał jej kierować się samemi tylko pobudkami wychowawczemi, ale przymuszał stosować się do rachub politycznych kierującego w kraju stronnictwa konserwatywnego.

Wskutek tego nauczyciele energiczni i niezależni, z natury więcej uzdolnieni, byli narażeni na ciche lub głośne prześladowanie, mieli zamknięte drogi do stanowisk kierujących; jednostki zaś bierne, choć często nieudolne, cieszyły się uznaniem. System taki utrwalił się zwłaszcza za kierownictwa Michała Bobrzyńskiego, który dbał wprowadzić o wzrost uprawnień Rady Szkolnej Krajowej i próbował godzić uprzywilejowany stan kierunku zachowawczego z wy-maganiami ustaw i ducha czasu, ale równocześnie nie uznawał wszelkiej samodzielności i niezależności myślowej u podwładnego nauczycielstwa. Życie było jednak silniejsze nad ukazy, cofać się nie chciało, szło naprzód, choć powoli. Dzięki temu pędowi życia u garści ruchliwego nauczyciel-

stwa, szkoła galicyjska czyniła, mimo wszystko ciągle postępy, wychowywała coraz lepiej młode pokolenie, budząc w niem miłość człowieka i czynny patriotyzm. Dlatego też w ostatecznym wyniku, półwiekowa prawie działalność Rady Szkolnej Krajowej nie tylko nie była bezowocna, ale zachowała trwałe, a bardzo pouczające, karty w rocznikach szkolnictwa polskiego.

Szkolnictwo wyższe, zawisłe już nie od Rady Szkolnej Krajowej, ale od wiedeńskiego ministerjum wyznań i oświaty, przedstawiało się okazale, w pewnej mierze dzięki zabiegom Sejmu krajowego. *Dwa uniwersytety polskie*, w Krakowie i Lwowie, do r. 1916 jedyne uniwersytety polskie na ziemiach polskich, rozwinęły skrzętną działalność naukową i skupiły bardzo poważną ilość słuchaczy. Ze szkół wyższych Galicja posiadała ponadto: *politechnikę, akademję weterynaryjną i akademję handlową* we Lwowie, *akademję sztuk pięknych* w Krakowie, *akademję rolniczą* w Dublanach, *seminarja duchowne* w Tarnowie, Przemyślu i Stanisławowie (ruskie). Z powodu wybuchu wojny nie doszło do skutku postanowione już założenie akademji górniczej w Krakowie.

Uniwersytety lwowski i krakowski przechodziły w Galicji zmienne koleje, zanim zaczęły ostatecznie funkcjonować jako instytucje polskie. W r. 1853 niemieczyzna stała się językiem urzędowym uniwersytetu krakowskiego, ale trwało to niedługo, w r. 1861 przywrócony został język polski częściowo, a w r. 1870 całkowicie do praw swoich urzędowych. Uniwersytet lwowski otwarty został na nowo w r. 1817 z wykładami w języku niemieckim. W r. 1867 przywrócono częściowo wykład polski, całkowicie — w r. 1871, z wyjątkiem kilku katedr w języku ukraińskim. Od r. 1879 język polski otrzymał prawa języka urzędowego w uniwersytecie, który przez utworzenie w r. 1894 wydziału medycznego otrzymał pełnię nauk uniwersyteckich.

Szkolnictwo polskie w Galicji za doby konstytucyjnej szło stałą drogą rozwoju, o ile idzie o ilość szkół, a wspierane przez różne instytucje obywatelskie, doszło — jak wspomniano — do bardzo pokaźnych rezultatów. Z instytucyj tego rodzaju do najpoważniejszych należało *Towarzystwo Szkół Ludowej*, założone w setną rocznicę Konstytucji 3-go maja, to jest w r. 1891, przez komitet obywatelski, który wywiesił

hasło, że „oświata jest siłą narodów, pierwszą i ostateczną podstawą ich powagi moralnej, dobrobytu i znaczenia”. Pierwszym prezesem Towarzystwa był jego współtwórca, znakomity poeta, *Adam Asnyk*. Społeczeństwo popierało wydawniczo pracę Towarzystwa, składając przed wojną około 1 milion koron rocznie na jego cele.

Nauczycielstwo galicyjskie zawiązało poważne organizacje zawodowe. Do najstarszych należało *Towarzystwo pedagogiczne*, z organem „Szkola”. W r. 1884 zorganizowano *Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych* z własnym, dobrze w niektórych okresach redagowanym miesięcznikiem „*Muzeum*”, z liczbą członków, dochodzącą do półtora tysiąca. Najliczniejszą organizacją nauczycielską, bo obejmującą około 10-tysięcy nauczycieli, stał się *Związek polskiego nauczycielstwa ludowego w Galicji*, z dobrze redagowanym organem „*Głos*”.

Dnia 3-go maja r. 1907 dzięki zabiegom Ludomiła Germana otwarto we Lwowie *Polskie Muzeum Szkolne*, instytucję doniosłego znaczenia dla pedagogii polskiej, bo mającą za zadanie gromadzenie rękopisów, książek, podręczników, medali i innych pamiątek, odnoszących się do dziejów wychowania i nauczania w dawnej Polsce, ponadto urządzenie wzorowych gabinetów przyrodniczych, fizycznych, laboratoriów chemicznych, biologicznych i t. p. W niedługim okresie czasu Muzeum doszło do bardzo poważnego rozwoju.

Na polu teoretycznym, pedagogowie galicyjscy usiłowali nawiązywać z jednej strony do wskazań Komisji Edukacji Narodowej, z drugiej byli zależni od panującego w Austrii herbatyzmu. Tylko niewielu z nich sięgało po wzory angielskie i nowsze niemieckie. Na kilka lat przed wojną obudziło się zainteresowanie do „szkoły pracy”. Praktyka szkolna poprzestawała przeważnie na opracowaniu jednostki metodycznej według stopni formalnych szkoły herbatowskiej, ale mało korzystała z heurezy, nadużywając bezwartościowego werbalizmu. Sprawa rozumnego kształcenia charakteru była naogół zaniedbana; wychowanie fizyczne było dość długo niedocenione.

Do głośniejszych pedagogów na gruncie galicyjskim należeli: Józef Diztl („O reformie szkół krajowych” — 1865), Stanisław Żurawski („Nowy organ dydaktyki” — 1882), Eu-

zebjust Czerkowski, Stanisław Sobieski, Zygmunt Samolewicz, Bronisław Trzaskowski, Józef Soleski, Tomasz Soltyś, Franciszek Majchrowicz, Franciszek Bizoń („Historja wychowania ze źródeł czerpana” — 1913), Bronisław Mańkowski, nauczyciel ludowy Stefan Zaleski (Światłomir), Leon Kulczyński.

Pod dobroczynnym wpływem wolności konstytucyjnych i dzięki sąsiedztwu Galicji obudził się ruch polski w kierunku szkolnictwa na *Śląsku cieszyńskim*, nie należącym do Polski od w. XIV-go, gdzie utworzono zasłużoną *Macierz szkolną dla Księstwa Cieszyńskiego*. Do najwydatniejszych pracowników około oświaty polskiej na Śląsku należeli: Paweł *Stalmach*, ks. Jakób *Świeży*, ks. Józef *Londzin* i pastor Franciszek *Michejda*. Na skutek zabiegów Macierzy niezbyt liczna ludność polska Śląska cieszyńskiego zdobyła trzy dobre szkoły średnie i rozgałęzioną sieć szkół ludowych i wydzielowych. Wypada wspomnieć, że prace Macierzy cieszyły się szczególną opieką b. Królestwa Kongresowego, zwłaszcza zaś Warszawy.

Szkolnictwo polskie w Galicji i na Śląsku opiekowało się równie wychowaniem młodzieży męskiej i żeńskiej. W tym kierunku dokonał się bardzo duży postęp. Dla kobiet stworzono naprzód licea prywatne, wnet jednak zaczęto otwierać gimnazja prywatne i dopuszczono kobiety na uniwersytet. To też w ruchu oświatowym, zwłaszcza w dziedzinie prywatnego szkolnictwa ludowego, kursów dla analfabetów, ochronek i t. p., kobiety odgrywały coraz większą rolę.

XIV. CHARAKTERYSTYKA CZASÓW POROZBIOROWYCH.

Bez względu na to, że w długim okresie porozbiorowym mieliśmy znakomitych organizatorów szkolnictwa polskiego i bardzo światłych pisarzy-teoretyków w dziedzinie edukacji, cały ten długi okres jest w gruncie rzeczy martyrologią szkoły i młodzieży polskiej. Utwory powieściowe: Sienkiewicza „Z pamiętników poznańskiego nauczyciela” i Zycha „Syzyfowe prace” dotyczą tego tematu od strony uczuciowej, ale dalekie są do wyczerpania szkód, jakie naród polski ponosił przez brak własnego rządu oświatowego i pod-

porządkowanego mu szkolnictwa polskiego z ducha i treści. Szkody te wprost nie dadzą się wymierzyć, gdyż nie posiadamy żadnego miernika, który dałby poznać, jak wyglądałoby nasze szkolnictwo, gdyby warunki były inne. Rzecz możemy ocenić tylko pośrednio: przez porównanie ze stanem szkolnictwa w Europie zachodniej i przez cyfry naszego analfabetyzmu. Ale i ta ocena może być tylko bardzo niedokładna.

Wskutek pokrajania żywego narodu na trzy części dostaliśmy się mimowoli w orbitę trzech różnych systemów szkolnictwa, które nie mogły nie wywrzeć najgłębszego wpływu na naszą młodzież, w konsekwencji na całe społeczeństwo. Zatraciła się w ten sposób możliwość *jednolitego* wychowania młodzieży polskiej, wpojenia w nią jednolitych zasad obywatelskich, przez co jedność ducha i czucia narodowego musiała ponieść niepowetowane szkody. Dodajmy do tego, że szkoła, kierowana przez trzy różne rządy obce, nie miała bynajmniej zamiaru wychowania tej młodzieży na obywateli Polaków, że cel jej był raczej wprost przeciwny, ażeby zrozumieć najstraszniejsze skutki takiego stanu rzeczy.

Samoobrona młodzieży niewiele mogła na to poradzić. Opór, stawiany duchowi, szerzonemu przez szkołę obcą, mógł być tylko ograniczony, mógł zwalczać zło w pewnym stopniu, ale nie mógł go usunąć ani też skutecznie mu zapobiec. Wpływ starszych rodaków na młodsze pokolenie podtrzymywał je wprawdzie (choć nie zawsze) w samoobronie, ale i on nie wystarczał, skuteczny być nie mógł, wewnętrzne rozdarcie duchowe nie powstrzymywał. Młodzież, wychowywana w trzech różnych systemach, urabiała się na trzy typy odrębne. Im który z tych systemów był doskonalszy ze stanowiska czystej pedagogii, tym zgubniejszy był jego wpływ, o ile idzie o wychowanie narodowe. W sferze duchowej taki stan rzeczy pogłębiał podziały geograficzne. Młodzież z różnych zaborów mówiła wprawdzie w domu językiem polskim, czuła się polską, ale stawała się obcą, oddalała się od siebie w sferze umysłowych i uczuciowych poruszeń i reakcyj wewnętrznych, jak gdyby należała do trzech różnych narodów.

Warunki były jeszcze jako tako do zniesienia, gdy szkoła ta bodaj z języka była polska i miała nauczycieli rodaków.

O ileż gorzej było, gdy nauczyciele w większości lub całkowicie byli cudzoziemcami, a wykład wszystkich przedmiotów odbywał się w języku zaborców. A w takich przecież warunkach, w różnych dzielnicach w różnym lub tym samym czasie, wychowywały się całe pokolenia polskie.

Nienawiść do języka i nauczyciela obcego nie potrafiła uchronić młodzieży od wpływu *obcej duchowości*, jaka sączyła się zwolna, ale stale, w duszę młodzieńca polskiego. Powiada przysłowie: kropla wydrąży skałę. Kto chciał skończyć szkołę i uzyskać patent, tak konieczny potem w walce o byt, ten musiał starać się poznać język obcy jak najszybciej i jak najdokładniej. Mniejsza o to, że czynił to z początku z niechęcią i z odrazą, że czynił tak choćby do końca. W każdym razie czynił to i wchłaniał w siebie kulturę i duchowość obcą w tak wrażliwym wieku młodzieńczym i choćby mimowoli ulegał jej wpływowi, tem więcej, że równocześnie nie miał sposobności do kształcenia się w języku własnym i na pismach ojczystych. Nauka potajemna w języku własnym i o rzeczach ojczystych szkody szkoły obcej częściowo pomniejszała, ale ich nie usuwała. Nauka potajemna nie była przytem nigdy ani stała, ani systematyczna, ani ogólna.

Pedagogowie wiedzą dobrze, co to znaczy nauka w języku obcym. Wiedzą, że każdy język ma swoją odrębną obrazowość, swój odrębny sposób patrzenia na ludzi, rzeczy i zjawiska, słowem — swoją wyłączną indywidualność. Weźmy kilka przykładów. Polak mówi: słońce wschodzi i zachodzi. Grek mówi o tem samem: słońce wynurza się i zanurza. Polak patrzył na słońce wschodzące na szerokiej przestrzeni, wydawało mu się, że ono skądś przyszło. Grek obserwował to zjawisko nad brzegiem morza i dla niego słońce wynurzało się z fal morskich. Dla Polaka horyzont był „niebem” od chmur, mgieł (niemieckie: „Nebel”), jakie widział przeważnie nad sobą, gdy patrzył w górę: łacinnik widział wtedy jakieś utwierdzenie ponad ziemią: „firmamentum”. Przykłady, jeszcze ciekawsze, możnaby podawać bardzo długo.

Chcieliśmy na tych przykładach pokazać, że każdy język jest na swój sposób — żeby tak się wyrazić — postrzegaczem, technikiem, rysownikiem i malarzem. Dlatego też

żaden utwór obcy nie da się dosłownie przetłumaczyć, ale musi być na jakiś inny język przetworzonym.

Wyobraźnia dziecięca jest — jak wiadomo — łatwo chwytna i pamiętliwa. Praktycznie znaczy to, że dziecię polskie, nauczane w języku rosyjskim albo niemieckim, mimowoli rozwijało umysł według wyobrażeń języka rosyjskiego albo niemieckiego, a zatracalo zwolna i niepostrzeżenie sposób tworzenia wyobrażeń na modłę polską, zatracalo po prostu bezwiednie polski sposób obrazowania i myślenia, *cudzoziemczalo od wewnątrz*, wynaturzało się, żeby użyć wyrażenia drastycznego. Niema w tem określeniu żadnej złośliwości ani przesady, niema też cienia niechęci do języków obcych, których znajomość każdemu człowiekowi jest bardzo potrzebna.

Inny też zachodzi proces w umyśle młodzieńca, gdy kształci się i wychowuje w języku własnym, a obcy poznaje, jako osobny przedmiot. Wtedy dostrzega i niemal odczuwa różnice, zachodzące między językiem własnym a obcym, nie zatracając więc obrazowania polskiego. U dzieci szczególnie wrażliwych nawet i wtedy język obcy nie pozostaje bez wpływu na ich zdolność czy raczej sposób obrazowania, ale skutek w każdym razie nie może być tak głęboki, jak przy wchłanianiu wszystkich przedmiotów w języku obcym.

Nauka w obcym języku wykładowym naraża młodzieńca na jedno jeszcze bardzo poważne niebezpieczeństwo, zwłaszcza gdy nauczyciel obcy jest dobrym pedagogiem i dobrym człowiekiem, co przecież niejednokrotnie mogło się zdarzać. Czułe serce dziecka łatwo łączy się nicią sympatji z człowiekiem dobrym i poddaje się bez oporu jego wpływowi. Jeżeli do tego człowiek ten uczył literatury obcej, objaśniał arcydzieła obce, nic sympatji z nauczyciela przechodziła na przedmiot, co i bez tego trudne było do uniknięcia. Poezja Schillera czy Goethego, Puszkina czy Lermontowa, sama przez się nie mogła pozostać bez wpływu na umysł i serce młodzieńca. Cóż dopiero, gdy nauczyciel był sympatyczny i przedmiot dobrze objaśniał, a uczeń na tych poetach musiał poprzestać, nie mogąc w szkole dowiedzieć się o twórcach ojczystych, Mickiewiczu i Słowackim,

ani też nie czytając dzieł ich pod kierunkiem światłego pedagoga.

To też w życiu polskim nierzadki był typ Polaka, mówiącego po polsku, ale pozbawionego najistotniejszych składników kultury i duchowości polskiej, cudzoziemca z ducha, jakkolwiek nazywał się i chciał być dobrym Polakiem. Był to nawet jeden z najtragiczniejszych momentów w polskim życiu zbiorowym.

Polacy z różnych zaborów, wszedźszy z sobą w przypadkową styczność, czuli się też niejednokrotnie sobie obcymi, jakkolwiek w tym samym rozmawiali języku. Polak z zaboru rosyjskiego był już bliższy duchowo Rosjaninowi, niż Polakowi z Poznańskiego; ten znów mimo wszystko czuł się bliższym duchowo Niemcowi, niż Polakowi z pod zaboru rosyjskiego; Galicjanin, wychowywany od lat pięćdziesięciu w szkole polskiej, czuł znowu „inszość” Poznaniaka czy Królewiana lub mieszkańca Litwy. Jak doniosłe musiało to mieć następstwa tam, gdzie trzeba było zespolenia woli Polaków z wszystkich trzech zaborów, przypominać nie trzeba, bo i tę tragiczną chwilę kazała nam przeżyć historia.

Jeżeli działo się tak w sferach inteligencji, cóż dopiero dziać się musiało wśród szerokiej rzeszy narodowej! Poddana wpływowi rządu, obcego z ducha i języka, narażona na wszelaką demoralizację, jaka z tego stosunku wynikać musiała, bez należytej opieki inteligentnych spółrodaków, zresztą także demoralizowanych przez okropne warunki, rzesza ta zamierała zwolna jako czynnik polskości, losu takiego uniknąć nawet nie mogła. Pod tym względem stosunki w b. Królestwie w latach 1870 — 1914 były gorsze jeszcze, niż w Poznańskim, gdy analfabetyzm w zaborze rosyjskim był straszny, największy procentowo w całej Europie.

Spółceństwo, zmuszone żyć w takich warunkach, skazane było na powolną, ale nieuniknioną śmierć narodową. Nie trzeba też było proroctwa, ażeby przewidzieć, że w pewnej określonej, niezbyt dalekiej przyszłości żyjąca w takich warunkach część narodu zamrze na zawsze dla polskości. Niebezpieczeństwo stawało się tem większe, że znośne stosunki materialne mogły podobać sobie w takich warunkach i usuwały chęć zmiany rzeczy. Patrjoci, żyjący pod zaborem rosyjskim, doświadczyli tego wszystkiego bardzo żywo, a hi-

storja wielkiej wojny, rozpoczętej w r. 1914, pokazała w całej jaskrawości, jak bardzo naród nasz w zaborze rosyjskim został zasymilowany duchowo na rzecz rusycyzmu.

To też wojna z r. 1914 stała się błogosławieństwem dla naszego narodu, aczkolwiek naraziła nas na tyle cierpień materialnych. Wstrząsnęła ona organizmem duchowym narodu, wydobyla na jaw wszystkie jego choroby wewnętrzne. Uświadomieni politycznie patrjoci ujrzeni z przerażeniem stan najokropniejszy: zaturę polskiej myśli państwowej, zanik poczucia łączności między zaborami, zwyrodniały oportunizm, paraliż woli, niezdolność do czynu, słowem, bezwład pod względem narodowym. Okropny widok rzeczywistości przemówił silniej, aniżeli mogły to uczynić wszelkie rozumowane wywody i przypuszczenia. Teraz dopiero można było chorobę nie tylko stwierdzić, ale także zanalizować, zacząć jąć się środków leczenia.

Byłoby niewątpliwie przesadą, gdyby powiedziano, że stan tak okropny został spowodowany wyłącznie niedomażaniami lub nawet zupełnym brakiem szkolnictwa polskiego. Ponieważ jednak szkoła i oświata narodowa są podstawowymi czynnikami świadomości i duchowości narodowej, upośledzenie Polaków w okresie porozbiorowym na polu szkolnictwa trzeba uważać za najistotniejszą przyczynę wszystkich złych skutków stanu niewoli.

Że tak właśnie było, a nie inaczej, dowodzą tego pomysłniejsze przejawy w życiu narodowym wszędzie tam, gdzie szkoła polska bodaj przez jakiś czas mogła działać i działała; pod zaborem rosyjskim do r. 1831, w zaborze pruskim do r. 1871, w zaborze austriackim w ostatnich pięćdziesięciu latach. Z szkół tych wychodziły zawsze wybitniejsze indywidualności, które oddziaływały w sposób pożądany na otoczenie narodowe i podtrzymywały świadomość polską. Działo się to nawet wtedy, gdy szkoła polska choćby tylko przez niedługi czas pracowała, jak np. Szkoła Główna Warszawska po reformie Wielopolskiego.

Historja szkolnictwa w okresie porozbiorowym stała się tedy mistrzynią w ocenie potrzeb życia narodowego. Można by powtórzyć starorzymskie: Uczcie się, pouczeni przykładem (*Discite exemplo moniti*). Prawdy tej społeczeństwu naszemu przypominać nawet nie trzeba, gdyż ono samo korzy-

stało w okresie porozbiorowym jakby instynktownie z każdej pomyślniejszej okoliczności i, kiedy tylko miało możliwość, rzucało się natychmiast na pole szkolnictwa, próbując odrobić, co zaniedbane, podtrzymać, co upadało. Gdy zaś takich okoliczności nie miało, usiłowało bodaj częściowo w tajnych szkołkach i kompletach przeciwdziałać złemu i choćby cząstki dobra duchowego narodu ocalić.

Z tak zaobserwowanych niewątpliwych faktów płyną jasne wnioski co do postępowania na przyszłość, które stają się z kolei przedmiotem naszego rozważania.

XV. PRZED ZADANIAMI PRZYSZŁOŚCI.

Warunki zasadnicze, w jakich znalazło się dzisiejsze i przyszłe nasze szkolnictwo, są pomyślne, gdyż spełniona została najistotniejsza przesłanka możliwości rozwoju szkolnictwa polskiego: Polska została wpisana na nowo jako wolne państwo na mapę Europy.

Nie wolno jednak sądzić, że wolne państwo polskie samo przez się da nam odrazu własne i dobre szkolnictwo. Czeką nas w tej dziedzinie trud niemały. Musimy starać się naprawić szkody, wyrządzone przez długie lata niewoli, musimy ponadto bardzo dużo odrobić i nadrobić, ażeby zbliżyć nasze szkolnictwo do miary narodów, prawdziwie oświeconych. Zadanie to tak ogromne, że niewiadomo, czy dwa nawet najbliższe pokolenia zdołają mu podołać. W sądzie tym niema pesymizmu, jest raczej najkrótsza miara, jaką wymierzyć może optymizm.

Tworzenie szkolnictwa polskiego należy do pierwszych zadań wykonawców konstytucji polskiej, którzy muszą obmyślić, ułożyć i wprowadzić w życie *dobry rząd edukacyjny*, ażeby odbudowa albo raczej zbudowanie na nowo szkoły polskiej mogło się wogóle rozpocząć. Nie jest obojętne, kto ten rząd edukacyjny będzie układać, kto i jak plan edukacyjny wypracuje.

Najzasłużeńszy Polak w dziedzinie szkolnictwa, ks. Kołłątaj, zastanawiając się nad tym samym przedmiotem, zapisał doskonałe, nieprzestarzałe do dzisiaj uwagi:

„Widząc, co jest przedmiotem rządu w zaprowadzeniu edukacji narodowej, każdy się przekona, że to systema nie

cudzoziemiec, nie ksiądz (czyli: nie ze stanowiska kościelnego), nie sawant, znający tylko akademje zagraniczne, ale człowiek-statysta, znający duszę narodu i jego położenie, znający zwyczaje obce i krajowe, *wolny od wszelkich przesądów*, samo dobro ojczyzny mający przed oczyma, ułożyć powinien.

„Takiego mieć życzę układającego plan edukacji dla mego narodu, nie przeto, żebym chciał mieć wysypane granice oddziały między Polakami i innych krajów mieszkańcami, nie dlatego, żebym się ważył odradzać te obowiązki, które winni jesteśmy naszej religji i tolerancji obcych, lecz dlatego, że człowieka-statystę wyobrażam sobie, jako obejmującego wszystko to, co rząd winien religji, gościnności, naśladowaniu dobrych przykładów w obyczajach, dobrych wzorów w naukach; że taki człowiek w układzie planu nie pomyli się, ani się da złudzić pozorem; że w sobie zamiary do tego przewidzi i opatrzy środki do postrzeżenia błędów, gdyby się miały wcisnąć, a nawet poda prawidła, jak machina jego ma się sama od siebie naprawiać, aby była długotrwała. Plan w tak ważnym przedmiocie powinien być *jednej ręki dziełem*; należy zapewne zasięgać światła od wielu, ale wszystkie rady przez jednego powinny być egzaminowane, zebrane, przyjęte lub odrzucone; żadna legislacja, w jakikolwiek bądź przedmiocie przedsięwzięta, nie obeszła się inaczej bez błędu”...

Chciejmy spodziewać się, że ogólna poprawa serc i wzrost duchowy, jaki musi być po chwilowej demoralizacji wynikiem największej w dziejach zawieruchy światowej, pozwoli zaczęte w tym kierunku prace, zgrubsza już wykonane, wykończyć w sposób celowy, zgodny z dobremi tradycjami, odpowiadający rozumnemu postępowi, który każe łączyć przeszłość z duchem nowych czasów.

Będzie rzeczą najwyższej wagi, czy *plan tego rządu edukacyjnego oprze się na prawie przyrodzonym i dostosuje się do specyficznych właściwości i potrzeb narodu polskiego*; czy *sam rząd edukacyjny stanie się organizacją samorządną, jedynie od woli ustawodawców zależną, czy też będzie zawisły od ogólnopaństwowej administracji politycznej*.

Rozstrzygnięcie ostateczne tego zagadnienia będzie miało największy wpływ na całość przyszłego szkolnictwa pol-

skiego. Wiadomo, że administrację sprawują we wszystkich krajach urzędnicy, zależni bezpośrednio od każdorazowego gabinetu, zmuszeni stosować się do jego „światopoglądu”. Gabinety takie bywają zmienne: raz przychodzą do steru czynnniki zachowawcze, innym razem postępowe, to znowu skrajnie prawicowe lub lewicowe, innym razem mieszane. Ażeby utrzymać się przy wpływie, zmieniają w niektórych państwach—a nie wiemy, jak będzie u nas—cały personel administracyjny, zachowując z dawniejszych jedynie ludzi sobie dogodnych. Ta wielka zależność funkcjonariuszy administracyjnych od władzy centralnej administracyjnej byłaby złowieszczą, gdyby miała się przenieść na grunt szkolnictwa. Bez względu na to, że nauczycielstwa naraz zastąpić nie można, sama możliwość nacisku władzy administracyjnej na narodowy urząd nauczycielski, na jego niezawisłość i bezstronność, przynosiłaby skutki fatalne. Zmienienie bowiem nauczyciela w urzędnika administracyjnego—to wykoszlawienie elementarnych zasad szkolnictwa, to wytępienie nauczycieli z powołaniem, a hodowanie nauczycieli karierowiczów, to zmiana szkoły w narzędzie chwili...

Rzecz oczywista, że *urząd edukacyjny nie może z drugiej strony wisieć w powietrzu, oderwany od państwa i jego celów*. Ale urząd ten powinien być pozatem samoistny, doskonale samorządny, odpowiedzialny jedynie przed Sejmem lub wybraną z jego łona komisją, czego znamienity wzór pozostawiła tak bardzo w duchu polskim pomyślana, przesławna Komisja Edukacyjna.

Państwo nie może mieć bowiem na celu wychowanie młodzieży na konserwatystów czy socjalistów, bigotów czy niedowiarków. Chęci takie, gdyby je nawet popierał chwilowo sterujący gabinet ministerjalny, byłyby godne potępienia. Państwo ma jeden tylko cel: *wychować młodzieńca na cnotliwego człowieka i prawego obywatela*. Dobra szkoła nie może mieć także innego celu—i dlatego obce musi być jej wszystko, co łączy się z polityką chwili, a nie przedstawia walorów trwałych, zawsze ważnych i potrzebnych, bez względu na to, kto w danym momencie zdołał opanować opinię publiczną. Szkoła musi *sięgać do źródeł poznania i prawdy*, inaczej celu właściwego spełnić nie potrafi, dobrego obywatela kraju nie wychowa.

Nauczyciel, tworzący zrab szkoły, nie może być zależny od kaprysu chwilowo sterujących polityków, nie może być gwałcony przez nich w sumieniu i przekonaniu. Nie powinien też być zależny od politycznej władzy administracyjnej, ale jedynie i wyłącznie od swojej władzy edukacyjnej, która też jedynie będzie miała prawo nagradzać go lub karać, w tym wypadku dopiero po ścisłym zbadaniu sprawy i po stwierdzonej winie w pełnieniu urzędu nauczycielskiego. Tylko w takich warunkach stan nauczycielski może skupić w swoim łonie ludzi, szczerze i ofiarnie oddanych swemu powołaniu, jak pięknie wyraził się o tem Kołłątaj: „*Stan nauczycielski „ważny, pracowity i dobroczynny”, powinien być stanem odrębnym i osobnym, przyzwoicie opatrzonym, używającym potrzebnych mu praw, swobód i zachęceń, samo poświęcenie się naukom za cel mającym i dla samych krajowców otwartym*”.

Dobry i samorządny urząd edukacyjny, dobry i nie krępowany przez postronne czynniki polityczne nauczyciel—to dwie pierwsze i główne podstawy wszelakiego dobrego szkolnictwa. Należą dalej do niego dobre *podręczniki*, jasne i treściwe, dla całego kraju jednolite, oparte na najnowszych wynikach prawdy naukowej, uwzględniające przede wszystkim rzeczy ojczyście. Zrozumiało to już doskonale Towarzystwo do ksiąg elementarnych przy przesławnej Komisji Edukacyjnej. Podręczniki te powinny być, oczywiście, dostosowane do różnych stopni nauki i różnych typów szkoły. W takim tylko wypadku wszystka młodzież krajowa urobi umysł i ukształtuje serce na jednolitych prawidłach i posiadzie tę przyrozmaitości temperamentów jednolitość w myśleniu i postępowaniu, która jest pierwszorzędnym warunkiem zdrowego rozwoju społecznego i pojmowania siebie i swoich obowiązków w stałym związku z powszechnością narodową, z państwem polskiem.

Co do podręczników, drobna jeszcze uwaga, bardzo ważna zasadniczo, choć pozornie błaha. Podręczniki muszą mieć *jednostajną pisownię*. Rozbiory kraju rozłączyły nas niegdyś geograficznie, poróżniły duchowo, rozdzieliły nawet w pisowni. Czas, ażeby w wolnej Polsce rozdziały i pod względem pisowni ustąpiły, ażeby dziecko polskie nie było w kłopotcie, jak właściwie pisać po polsku należy...

W chwili obecnej odczuwamy dotkliwie brak nauczycieli. Ludzi uczących mielibyśmy sporo, ale nie idzie przecież o to, aby mógł uczyć każdy, kto nie ma nic lepszego do roboty. Kto chce innych nauczać, musi sam uczyć się, przygotować się do zawodu nauczycielskiego. Dzisiaj zdarza się, że do zawodu nauczycielskiego zabierają się nie dokończeni technicy, prawnicy, handlowcy, nawet aptekarze. Zdarzyć się może, iż między takimi ochotnikami z przymusu znajdzie się prawdziwe nawet powołanie, ale będzie to zawsze wyjątek. Na nauczycieli powinna iść młodzież z powołania, nie dla chleba. bo nauczycielstwo, jak kapłaństwo, jest powołaniem. Paedagogus nascitur (nauczyciel rodzi się)—powiedział już stary Rzymianin.

Potrzebnych sił do zawodu nauczycielskiego naraz nie zbierzemy. Polski urząd edukacyjny musi sobie jednak postawić za jedno z pierwszych zadań przygotowanie młodzieży do stanu nauczycielskiego, w założonych w tym celu seminarjach. Narazie trzeba będzie posilkować się tym materiałem, jaki da się użyć, ale pamiętając zawsze, że *nie ma dobrej szkoły bez dobrego nauczyciela*. Najlepsze przepisy nie pomogą, gdy nauczyciel—mówi się ogólnie—nie ma odpowiedniego przygotowania, gdy jest to tylko człowiek wykolejony lub niedokształcony, który traktuje szkołę i młodzież nieporadnie i bez zrozumienia. Najlepszy podręcznik nie pomoże, gdy nauczyciel nie ma potrzebnej wiedzy. Najwymowniejsze apostoły do młodzieży nie odniosą skutku, gdy nauczyciel nie świeci młodzieży żywym przykładem, jako człowiek sumien-ny, obowiązkowy, prawdomówny, szczery, prosty, wstrze-mięźliwy i ochędźny. Oświecone narody europejskie dobrze to rozumiały, dlatego też stan nauczycielski jest u nich w bardzo wysokim poważaniu, a wyniki patriotycznej pracy nauczycielstwa prowadzi je naprzód po drodze rzetelnego rozwoju. Tak samo postępują Stany Zjednoczone Ameryki Północnej.

Dobry *budynek szkolny* jest dalszym warunkiem dobrego szkolnictwa. Obok świątyni szkoła powinna być niejako centrem w każdej miejscowości i odznaczać się już wyglądem zewnętrznym. Piękno i schludność powinny charakteryzować budynek i poszczególne izby szkolne. Młodzież, wstępując w progi szkolne, powinna czuć, że wchodzi jakby

do sanktuarjum, które otwiera przed nią świat doskonalszy, świat ducha. Korytarze i ściany niech będą obwieszone pięknymi obrazami treści pouczającej i ogólnie kształcącej, oraz reprodukcjami arcydzieł sztuki rodzimej i obcej. Idzie o to, ażeby zmysł piękna mógł się już jak najwcześniej w młodych Polakach rozwijać i doskonalić. Zbyteczna dodawać, że pod względem higieny budynek szkolny nie powinien nic pozostawiać do życzenia. Należą do tego takie urządzenia, jak centralne ogrzewanie, łaźnie, wentylacja, obszerne, częściowo zadrzewione dziedzińce do rekreacji i t. d. Przy budowie najskromniejszej nawet szkoły wiejskiej trzeba będzie o tem pamiętać i w miarę to stosować.

Zasadą szkolnictwa polskiego powinna być jego powszechność i przymusowość, charakter zaś publiczny. Powszechność i przymusowość będą tem bardziej nakazane, że nie byłoby innej drogi do zwalczenia *analfabetyzmu*, tej niezawinionej naszej hańby w obecnym czasie. Jakże straszny jest fakt, że ponad 69 proc. ludności w byłym zaborze rosyjskim nie umiało czytać ani pisać w r. 1914, że tak potężna suma jednostek polskich była ślepa na ducha. Boć nikt chyba zaprzeczać nie może, że czem jest ślepotą fizyczną dla ciała, tem jest analfabetyzm dla ducha! Człowiek-analfabeta może mieć najszlachetniejsze skłonności wrodzone, może nawet dobrze postępować w życiu, oświecony światłem sumienia i doświadczenia, niemniej—ze względu na nowoczesne warunki życia—będzie to człowiek nieszczęśliwy, nie mogący wydobyć z siebie dla siebie i dla społeczeństwa tej energii duchowej, jaka wzmagalaby bogactwo duchowe narodu. Wyjątki w tej mierze potwierdzają regułę. Fakt zaś nieszczęśliwości takiego człowieka pozostaje prawdziwym, bez względu na to, że on sam tej nieszczęśliwości nie odczuwa.

Potrzeba zwalczenia u nas analfabetyzmu będzie tem pilniejsza i konieczniejsza, że wolne państwo polskie zaprowadziło, jak to jest w całym ucywilizowanym świecie, równe prawa obywatelskie, równy głos przy wszelakiego rodzaju wyborach do ciał ustawodawczych i instytucyj publicznych. Byłoby bardzo niebezpieczne, gdyby tak słuszne i sprawiedliwe prawo dostało się w ręce analfabetom. Musieliby go nadużyć, wiedzeni na pasku przez nie przebieającą w środ-

kach demagogię. Szczęście jednostek narodowych i interes państwa polskiego domagają się równocześnie wytępienia analfabetyzmu, a bez przymusu szkolnego i powszechności nauczania uczynić się to nie da.

Szkolnictwo polskie musi mieć charakter publiczny. Znaczący to, że szkoła polska będzie pozostawała pod kierunkiem centralnego państwowego urzędu edukacyjnego i pod kontrolą publiczną. Jedynie taka szkoła może wychowywać młodzież na dobrych obywateli państwa, rozumiejących interesy społeczeństwa, godnych i zdolnych do podporządkowania się potrzebom i wymaganiom tego społeczeństwa. Szkoła publiczna istnieje jako obowiązująca między innymi we Francji, Niemczech i państwach skandynawskich. W krajach, w których szkolnictwo prywatne było bardzo wysoko rozwinięte, mianowicie w Stanach Zjednoczonych i Anglii, proces przeobrażania się szkoły prywatnej w publiczną zatacza coraz szersze kręgi. Dokonało się to zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych, gdzie już tylko katolicy i wojująca część protestantów przechowywali szkołę prywatną, co na ogólną liczbę szkół publicznych stanowi bardzo niewielki odsetek, zasadniczo bowiem szkolnictwo ludowe i średnie w Stanach Zjednoczonych jest już dzisiaj publiczne. W Anglii w latach ostatnich podobny proces zaczął się coraz szybciej dokonywać.

Teoria pedagogiczna uznaje wyższość szkoły publicznej nad prywatną, a to dla wielu względów, z których kilka przypominać.

Szkoła publiczna, zatem utrzymywana kosztem publicznym, jest zasadniczo (nie mówi się o wyjątkach) lepiej wyposażona w wykwalifikowane siły nauczycielskie, w dogodny budynek i środki naukowe, a ma to przecież dla dobrej szkoły bardzo wielkie znaczenie.

Nauczyciel szkoły publicznej, zawisły od publicznego urzędu edukacyjnego, jest swobodniejszy w wykonywaniu swego urzędu, aniżeli nauczyciel szkoły prywatnej, który musi się stosować, ażeby nie być usuniętym i pozbawionym chleba, do interesów czysto materialnych właściciela szkoły. Odbija się to przede wszystkim na pobłażliwości nauczyciela prywatnego w stosunku do młodzieży nawet wtedy, gdy ta pobłażliwość ze względu na cel nauczania jest karygodna.

Właściciel szkoły prywatnej chce jak najwięcej zarabiać i zgromadzić w swojej szkole jak najwięcej młodzieży, ażeby zarobek był jeszcze większy. Nie idzie mu tedy o prawdziwą naukę, ale raczej o jej zewnętrzne pozory, co musi odbijać się szkodliwie na edukacji młodzieży, zarówno pod względem moralnym, jak i w zdobywaniu przez nią potrzebnych wiadomości. W takich warunkach najlepszy nawet nauczyciel szkoły prywatnej nie czuje się wychowawcą, odpowiedzialnym wobec społeczeństwa i zasad pedagogii, ale staje się mimowoli zwyczajnym groszorem i rzemieślnikiem, nie odczuwającym nieraz przykrych swojej sytuacji.

Na tem nie kończy się szkodliwa dla edukacji zawistość nauczyciela szkoły prywatnej. Musi on także starać się, ażeby był dobrze widziany przez rodziców posyłających dzieci do szkoły prywatnej. Ilu i jak sprzecznym gustom i przywidywaniom musi w takim wypadku dogadzać, zbyt ciężka wywodzić. Wpływa to oczywiście bardzo niekorzystnie na samo dzieło edukacji.

Jeden z pedagogów amerykańskich, zastanawiając się nad celami szkoły, wyraził śmiało a nie pozbawione pewnej słuszności zdanie, że szkoła ze stanowiska interesów państwowo-społecznych i ogólnoludzkich powinna mieć większe znaczenie od domu i w niejednym wypadku musi być *korektorką wychowania domowego*. Wywodził dalej, że wychowanie domowe wdraża w młodzież pewne przekonania lub przywidzenia stanowe, rasowe i wyznaniowe, które nie dadzą się pogodzić z interesami społeczeństwa, ujętego w całość państwową. Szkoła nie może oczywiście wdzierać się w sumienie i sympatie młodzieży i rodziców, musi jednak baczyć, ażeby młodzież nie identyfikowała przywidzeń, nabytych w domu, z głosem sumienia, aby więc rozumiała, że *interes publiczny i zgodne współzycie obywatelskie wyższe są nad nałogi wychowania domowego*. Ważność tej zasady podkreślał tem silniej, że dom nie zawsze posiada światłych rodziców i że najświatlejsi nawet rodzice nie stoją wyżej w ogólnym poziomie kulturalnym i zrozumieniu potrzeb społeczno-państwowych od dobrych nauczycieli szkoły publicznej.

Jeśli zgodzimy się na zasadę pedagoga amerykańskiego,

a w znacznej mierze zgodzić się na nią trzeba, tem silniej wystąpi wyższość szkoły publicznej nad prywatną.

Zapytać się nawet należy, jakie słuszne racje mogą przemawiać za szkolnictwem prywatnem w tych państwach i narodach, gdzie szkoła publiczna jest zorganizowana. Wszakże szkolnictwo publiczne jest wysiłkiem całej społeczności narodowej i dobro tej społeczności jedynie ma na oku. Jest też oczywiste, że centralny narodowo-państwowy urząd edukacyjny dobro to widzi lepiej, niż poszczególna rodzina, gdyż patrzy na społeczeństwo z wyższych punktów widzenia, z wyższego — żeby tak powiedzieć — hyrozontu. Szkoła prywatna będzie więc złem nieuniknionem tam, gdzie niema zorganizowanej szkoły publicznej. Ale i wtedy dążyć należy do zorganizowania szkoły publicznej. Gdy to nastąpi lub gdzie to już nastąpiło, tam szkoła prywatna traci wszelkie swoje walory i staje się szkodliwym nieraz przeżytkiem.

Zachodzą wyjątkowe wypadki, gdzie szkoła prywatna może przecież zachować swoją wartość. Jeżeli jakiś wybitny pedagog wpadnie na pomysł jakiejś nowej metody nauczania, którą uważa za dobrą, a do szkoły publicznej wprowadzić jej nie może, w takim razie powinna mu być dana możliwość eksperymentowania, o ile znajdzie chętnych rodziców, którzy zechcą posłać swoje dzieci do takiej prywatnej szkoły doświadczalnej. Ale i wtedy byłoby lepiej, gdyby publiczny urząd edukacyjny zbadał program owego pedagoga i — jeżeli uzna to za stosowne lub w razie niepewności co do skutków owej nowej metody i programu — przeznaczył jedną lub kilka szkół publicznych w różnych stronach kraju na pole doświadczalne.

Wypadki takie mogą być bardzo rzadkie, gdyż uprawa ducha, podobnie jak uprawa roli, nie zyskuje na częstej zmienności, ale na lepszości sposobu uprawy. Nadużywanie eksperymentów mogłoby okazać skutki bardzo niepożądane. Pedagogja ma już za sobą doświadczenie wieków. W zdobyczach jej znalazły się najlepsze wartości teoretyczne i praktyczne wszystkich czasów. Każde nowe pokolenie może dodać do niej jakąś nowość pożądaną i duchowi czasu odpowiadającą, ale przewroty gwałtowne nie byłyby tutaj na miejscu.

Szkoła publiczna stanowi jeden z najdoskonalszych środ-

ków zbliżenia młodzieży, pochodzącej ze wszystkich stanów, zawodów, wyznań i narodowości, jakie w danem państwie mieszkają, jest bowiem społeczeństwem w minjaturze. Ponieważ młodzież, wyrósłszy na ludzi dojrzałych, musi żyć w tej samej społeczności państwowej, zbliżenie jej za młodu może być bardzo pożyteczne, usunie lub co najmniej zmniejszy niejedno uprzedzenie, które naraża współzycie na tyle trudności. Zacierą ona także różnicę między bogatym a ubogim, uczy cenić pracowitość, zdolność i charakter, czyli prawdziwe i istotne wartości człowieka, uczy zarazem współczucia i wyrozumiałości dla mniej uzdolnionych, słowem, staje się doskonałym czynnikiem w dziele formowania człowieka i obywatela.

Szkoła prywatna oddziaływać w ten sposób nie może. Skupia ona zazwyczaj młodzież zamożniejszą i — że tak powiem — społecznie i rodowo uprzywilejowaną, pogłębia zatem różnice społeczne, utrwała odrębności, wzmacnia różnice wyznaniowe i rasowe, działa w wysokim stopniu niespołecznie. Stanowi bowiem jakby państwo w państwie. Nie jest to specjalny zarzut, jaki stawia się szkole prywatnej, ale stwierdzenie rzeczywistości na podstawie mnóstwa przykładów.

Dawna Rzeczpospolita wypuściła niegdyś wychowanie z pod swej opieki i pozwoliła, że szkoła stała się prywatną instytucją. Skutki były — jak wiadomo — najokropniejsze. Dlatego nowa szkoła w wolnem państwie polskiem powinna być w zasadzie publiczna, jeżeli to państwo chce mieć należyty wpływ na bieg wychowania swojej młodzieży i rósć w siły moralne, a w następstwie materialne.

Nie trzeba wielu słów, ażeby uzasadnić, że przyszła szkoła polska powinna być także *bezpłatna*, co zresztą będzie się łączyło najściślej z jej charakterem publicznym. Nie będzie to żadna nowość, boć już dzisiaj we wszystkich państwach rzetelnie oświeconych szkoła jest bezpłatna. Koszty jej utrzymania ponosi państwo z danin czyli podatków publicznych. Jeżeli państwo utrzymuje własnym kosztem sądownictwo, skarbowość i wojskowość, toć jasne jest, że inaczej nie może być ze szkołą, która jest fundamentem dobrej budowy państwowej, bo wychowuje dla państwa skarb najcenniejszy: mądrych i moralnych obywateli.

My, Polacy, którzy pod zaborem rosyjskim byliśmy do-
bra tego pozbawieni, wiemy, ile tracił kraj, w którym o-
gromna większość obywateli nie mogła zapewnić dzieciom swo-
im średniego i wyższego wykształcenia, ponieważ opłaty
szkolne i w rosyjskich szkołach rządowych i w polskich
szkołach prywatnych były za wysokie. Przez całe pokole-
nia marnowały się w ten sposób nie mogące wydobyć się
talenty, kraj jałował duchowo coraz silniej.

Z obliczeń wiadomo, że w ostatnich latach przed woj-
ną z r. 1914 produkcja literacka zaboru rosyjskiego była
niższa, niż w zaborze austriackim. Ale zabór austriacki,
choć posiadał mniej niż połowę ludności polskiej w stosun-
ku do zaboru rosyjskiego, posiadał natomiast publiczną i bez-
płatną szkołę. O ile idzie o stosunek inteligencji, do naro-
du, Galicja posiadała najwyższy procent inteligencji, pocho-
dzącej z rodziców mieszczańskich i włościańskich, co znaczy,
że w Galicji w najwyższym stopniu — w porównaniu z in-
nymi zaborami — wszystkie warstwy narodowe składały się
na całość duchową narodu. Pod zaborem rosyjskim stosun-
ki pod tym względem były najgorsze.

Zdarza się spotykać zdanie, że zbudowanie dobrego
szkolnictwa polskiego w wolnym państwie polskim nie na-
potka na żadne trudności, że rzecz ta dokona się nie-
zmiernie łatwo. Mniemanie takie polega na fatalnym złu-
dzeniu. Prawda, że w dziedzinie szkolnictwa mieliśmy naj-
piękniejsze objawy w czasach wolnej Rzeczypospolitej
i w epoce nawet porozbiorowej, ale w tymże samym czasie mie-
liśmy także najmniej pożądane objawy. Rozkwit naszego
szkolnictwa bywał zawsze efemerydą, stan zły bywał nato-
miast dość stały i nie zawsze z cudzej winy, nawet po roz-
biorach. Reforma naszego szkolnictwa nie dokonywała się
nigdy łatwo. Komisja Edukacji Narodowej napotykała na
niesłychane uprzedzenia u rodaków; to samo powtórzyło się
przy reorganizowaniu Izby Edukacyjnej za Księstwa War-
szawskiego; to samo nareszcie przy rozwoju prac Galicyj-
skiej Rady Szkolnej Krajowej.

Wiemy, wśród jak wielkich trudności tworzyło się no-
we wolne państwo polskie, aczkolwiek czas i okoliczności
nagliły i nie powinny były dopuszczać zwłoki. Trudności
do dzisiaj nie przestały być ciężkie, tamują rozwój energii

narodowej, odbijają się szkodliwie na losach szkolnictwa.
Nawet wtedy, gdy nastaną stosunki normalne, trzeba być
pewnym, że polskie „jakoś to będzie” wypłynie na wierzch
i rzecz pójdzie dalej na drogi ślimacze. Wielkich frazesów
i daleko idących projektów oczywiście nie zabraknie. Wia-
domo jednak, jak daleka w Polsce droga od słowa do czy-
nu i jak najczęściej na słowie poprzestajemy.

Przypuśćmy wszakże najdogodniejsze warunki. Wyo-
braźmy sobie, że nowe czasy i wydobyta z więzów energia
narodowa wydadzą wielkiego człowieka, który jasno i pa-
trjotycznie obmyśli projekt nowego szkolnictwa polskiego
i dostanie się do grona mężów, którym zorganizowanie edu-
kacji krajowej zostanie powierzone. Wysiłki jego napotka-
ją na przeszkody naprzód w gronie owych mężów wybra-
nych, aby z kolei spotkać się z uprzedzeniami społeczeństwa.
Ale dajmy na to, że człowiek ów, jak Farys Mickiewiczow-
ski, zwalczy i te przeszkody, że program jego stanie się pro-
gramem rządu narodowego. Trudności mimo to istnieć nie
przestaną.

Nic nie da się zbudować bez *pieniędzy*. Aby zbudować
szkolnictwo polskie publicznie, trzeba będzie na to o-
gromnych funduszy. Państwo będzie je ściągało z podatków.
Potrzeby organizującego się państwa polskiego będą jednak
bardzo wielkie i będą wymagały ogromnych nakładów w każ-
dej dziedzinie zorganizowanego przez państwo życia publi-
cznego. Dziadowie nasi nie lubili płacić podatków, mawiali
też, że Rzeczpospolita jest na to, aby dawała. Zнали tylko
„należytości” swoje od państwa, ale nie poczuli się do
„powinności” względem niego. Nie sądzmy, że ten nałóg da
się tak szybko wykorzenić, że ofiarność nasza odpowie po-
trzebom, że więc organizacja nowego życia odbędzie się szyb-
ko. Liczmy się raczej z ewentualnością, że budowniczowie
szkolnictwa polskiego stale będą stawali wobec skąpych do-
tacyj na cele edukacji narodowej. W takich zaś warunkach
wyniki ich pracy mogą być tylko nikłe.

Zasada przymusu, powszechności i publiczności napot-
ka także na niemałe trudności. Włościanin nasz nie od razu
zrozumie, że dziecko w pewnym wieku i w pewnej porze
roku musi uczęszczać do szkoły, zamiast paść krowy i po-
magać w drobnych robotach gospodarskich. Żyd nie pogo-

dzi się tak prędko z zasadą szkoły publicznej i porzuceniem chederów. W kołach t. zw. inteligencji nie znikną naraz uprzedzenia przeciw powszechności nauczania, pojawią się z całą pewnością obawy o t. zw. „hyperprodukcję” (nadmiar) inteligencji, a płynąć będą z troski trudniejszej walki o byt. Nikt nie przerobi ludzi naraz na aniołów, demagogia nie traci więc pola do popisu. Sposobności nie zabraknie.

Wolna Polska nie jest państwem narodowościowo jednolitem. Na ziemiach jej mieszkają także mniejszości narodowe. W zakresie szkolnictwa musi im być dana szkoła w języku ojczystym, w której język polski będzie oczywiście jednym z obowiązkowych przedmiotów, jako język państwowy i pośredniczący; w szkołach czysto polskich powinna być wzajemnie udzielana nauka języka, który jest najbliższy, sąsiedzki, albo właściwy mieszkańcom danej miejscowości. Czy zrozumienie tych potrzeb i praw dla wszystkich będzie ogólne — przewidzieć niepodobna.

Na osobną uwagę zasługują Żydzi. Na całym świecie zaliczają się oni do narodowości tego państwa, które jest dla nich ziemią rodzinną, posługują się też jego językiem. U nas w Polsce niewola wytworzyła zupełnie inne stosunki. Większość żydowska nie poprzestaje na przyznanej sobie bez żadnych zastrzeżeń zupełnej swobodzie obywatelskiej i wolności wyznaniowej, ale rości sobie prawo do osobnej społeczności językowej. Jest to objaw, wcale trudny do zrozumienia. Żyd polski, wyemigrowawszy do Węgier, Stanów Zjednoczonych lub gdziekolwiek indziej, uczy się jak najszybciej języka nowej ojczyzny i nie żąda uznania t. zw. żargonu, dialektu niemieckiego, za swój język narodowy. Żyd rosyjski, prześladowany przez Rosjan i wyrzucony przez nich do Polski, posługiwał się u nas jeszcze do niedawna językiem rosyjskim i uważał się za Rosjanina, często nawet wojującego. Pozostaje więc zagadką, dlaczego Żydzi, w Polsce urodzeni i wychowani, nieraz tu od wieków zamieszkali, nie chcą uznać w Polsce ojczyzny i wyodrębniają się językowo. Ten stan niezdrowy cierpiany być nie może. Żydzi polscy, na równi z wszystkimi innymi mieszkańcami Polski, posiadają całkowite równouprawnienie obywatelskie i całkowitą swobodę religijno-wyznaniową, ale wzamian muszą poczuwać się do powinności względem swojej ojczyzny pol-

skiej. Mogą się tutaj uważać za Polaków, Rusinów, czy Litwinów, zależnie od tego, wśród jakiej większości mieszka, nawet za Żydów narodowych ze względu na odrębne wyznanie, ale prawa do uznania dialektu niemieckiego czyli żargonu za odrębny język narodowy rościć sobie nie mogą. Szkoła polska nie może uznawać żargonu, a może posługiwać się nim na najniższych stopniach w dzielnicach miejskich żydowskich chyba tylko przejściowo, dla ułatwienia młodzieży przejścia do nauki polskiej, litewskiej lub ruskiej. Czy Żydzi ten swój obowiązek obywatelski, we własnym zresztą interesie, rozumieją — przewidzieć niepodobna...

Wolna Polska nie jest też państwem jednolitem wyznaniowo. Katolicy stanowią ogromną większość, ale obok nich żyją tu także protestanci, prawosławni i Żydzi. Lękać się trzeba, że i w tej sprawie nasuną się niemałe trudności, cięższe bodaj, niż przy odpowiednim organizowaniu szkolnictwa publicznego w zakresie różnych narodowości. Społeczeństwo polskie, albo raczej centralny szkolny urząd edukacyjny, musi okazać w tym kierunku bardzo dużo energii, a czyniąc zadość wymaganiom religii, nie dopuścić do niepożądanych eksperymentów.

Zasada publiczności i powszechności szkoły jest — jak to wyżej wykazano — oczywista, dla potrzeb i trwałości zdrowo zbudowanego państwa polskiego i każdego innego nieodzowna. Z tej zasady wynika, że *szkoła wyznaniowa* jako taka nie powinna być w niem dopuszczona. Jeżeli nie można będzie uniknąć, w pewnym przynajmniej stopniu, prywatnej szkoły wyznaniowej, szkole publicznej czynienie różnicy między młodzieżą różnych wyznań powinno pozostać obce.

Młodzież różnych wyznań musi przyzwyczajać się już na ławie szkolnej do współżycia i poznawania wspólnych obowiązków obywatelskich. Czasy obosiecznych walk religijnych, które niegdyś tyle krwawych ofiar spowodowały, minęły niepowrotnie. Zasada: cuius regio, eius religio — straciła dawno na znaczeniu. Prozelityzm może przejawiać się, ale tylko jednostkowo i dobrowolnie, jako własnowolny akt sumienia.

Religia katolicka, jako wyznanie większości mieszkańców Polski, zachowa nie kwestjonowane przez nikogo stanowisko przodujące, nie w tym jednak stopniu, aby naru-

sząć spokój religijny, aby najwyższe nawet urzędy państwowe miały być dla członków innych wyznań niedostępne.

Duch szkoły musi być *religijny*, to znaczy, że młodzież musi wyrabiać w sobie poczucie odpowiedzialności wobec własnego sumienia i wobec Najwyższej Istoty. Dzielną pomocą w takim wychowaniu młodzieży mogłaby być nauka moralna, wprowadzona ewentualnie do nowej szkoły polskiej, za wzorem przesławnej Komisji Edukacji Narodowej. Na tem wszakże kończy się obowiązek i cel szkoły przy nauce przedmiotów świeckich.

Potrzeby religijno-wyznaniowe młodzieży zaspokajać będą nauczyciele duchowni tych wyznań, do jakich młodzież danej szkoły będzie należeć. Oni to pod odpowiednim nadzorem przedstawicieli duchowieństwa, wchodzących do najwyższego państwowego urzędu edukacyjnego, sprawować będą nad młodzieżą „*curam animorum*” czyli opiekę duchowną.

Przedstawiliśmy szkicowo zadania nowego szkolnictwa polskiego i trudności, na jakie przy budowaniu tego szkolnictwa przygotowanym być trzeba. Zwłaszcza w zakresie trudności dałoby się niejedno jeszcze naprowadzić, ale staraliśmy się podać trudności najistotniejsze i na tem porzucamy.

„Nie odrazu Kraków zbudowano”. Nie wszystko też naraz w szkolnictwie polskim przeprowadzić potrafimy. Pokolenia będą nad tem pracowały.

Jedno wszakże będzie koniecznym obowiązkiem naszego pokolenia. Ono już musi ułożyć dobry rząd edukacyjny i podać zasadnicze wytyczne, które zwolna będą się wypełniały coraz piękniejszymi szczegółami. Ono także musi wydobyć potrzebne fundusze, ażeby zaraz od pierwszej chwili można było przystąpić z dużym rozmachem do budowania szkolnictwa. Ono nareszcie musi przystąpić natychmiast do założenia należytej ilości seminarjów nauczycielskich, w których młódź krajowa mogłaby sposobić się do zawodu nauczycielskiego.

„Nie święci garnki lepią”. Jeżeli będzie wola w organizatorach rządu polskiego i edukacji narodowej, wszystko to zrobić potrafimy. Obfitość wzorów własnych i obcych będzie nam pomocą. Chęć dorównania narodom oświeco-

nym będzie dla nas szlachetnym bodźcem. Piękna ambicja, ażeby dobrze uczynić Rzeczypospolitej, zdwoi nasze wysiłki, pomnoży energję, zwalczy uprzedzenia. Obudzą się najcenniejsze cnoty ludzi wolnych, szczęśliwych, że dano im pracować dla wolnej ojczyzny, do zakładania zdrowych fundamentów pod budowę przyszłej szczęśliwości narodu polskiego.

Przeszłość poucza, że w chwilach odradzania się ducha narodowo-obywatelskiego naród nasz zwracał się z wielką usilnością na pole budowania szkolnictwa narodowego, znajdował też zawsze ludzi zdolnych i patriotycznych, którzy utajone chęci narodowe oblekali w program i umieli — przy pomocy drugich — nadawać temu programowi kształty rzeczywiste. Teraz inaczej być nie powinno. Inaczej też nie będzie!

XVI. OBECNY STAN SZKOLNICTWA.

Postulaty należytego ułożenia naszego szkolnictwa, omówione w poprzednim rozdziale po raz pierwszy w r. 1917, okazały swoją aktualność, bezmała w każdym szczególe, zaraz od pierwszej chwili, gdy przystąpiono do organizowania nowej szkoły. Godzi się zatem rozważyć, czego już w tym kierunku dokonano, jakie trudności przewyciężono, co jeszcze do zrobienia pozostało.

Tu naprzód wypada przypomnieć, jak Konstytucja z 17 marca r. 1921 pojęła zadania państwa w stosunku do wychowania młodego pokolenia. Zawierają się one w kilku artykułach, które dosłownie przytaczamy:

Artykuł 94: Obywatele mają obowiązek wychowania swoich dzieci na prawych obywateli Ojczyzny i zapewnienia im co najmniej początkowego wykształcenia. Obowiązek ten określi bliżej osobna ustawa.

Art. 103: Dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym, mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie, oznaczonym ustawą. Odjęcie rodzicom władzy nad dzieckiem może nastąpić tylko w drodze orzeczenia sądowego. Osobne ustawy normują opiekę macierzyństwa. Praca zarobkowa dzieci niżej lat 15-tu, praca nocna kobiet i robotników młodocianych w gałęziach przemysłu, szkodliwych dla ich zdrowia, jest zaka-

zana. Stałe zatrudnianie pracą zarobkową dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest zakazane.

Art. 118: W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkowa dla wszystkich obywateli Państwa. Czas, zakres i sposób pobierania tej nauki określa ustawa.

Art. 119: Nauka w szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna. Państwo zapewni uczniom, wyjątkowo zdolnym a niezamożnym, stypendja na utrzymanie w zakładach średnich i wyższych.

Art. 120: W każdym zakładzie naukowym, którego program naukowy obejmuje kształcenie młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanym w całości lub w części przez Państwo lub ciała samorządowe, jest nauka religii dla wszystkich uczniów obowiązkową. Kierownictwo i nadzór nauki religii w szkołach należy do właściwego związku religijnego, z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych.

Nieobojętne są nareszcie artykuły o mniejszościach narodowych

Art. 109 mówi: Każdy obywatel ma prawo zachowania swej narodowości i pielęgnowania swojej mowy i właściwości narodowych. Osobne ustawy państwowe zabezpieczają mniejszościom w Państwie Polskim pełny i swobodny rozwój ich właściwości narodowościowych przy pomocy autonomicznych związków mniejszości o charakterze publiczno-prawnym w obrębie związków samorządu powszechnego. Państwo będzie miało w stosunku do ich działalności prawo kontroli oraz uzupełnienia w razie potrzeby ich środków finansowych.

Artykuł 110 dodaje: Obywatele polscy, należący do mniejszości narodowych, wyznaniowych lub językowych, mają równe z innymi obywatelami prawo zakładania, nadzoru i zawiadywania swoim własnym kosztem zakładów dobroczynnych, religijnych i społecznych, szkół i innych zakładów wychowawczych, oraz używania w nich swobodnie swej mowy i wykonywania przepisów swej religii.

Przytoczone artykuły stanowią niejako ramy, które muszą być wypełnione szczegółową treścią. Praca wypełniająca jest już w grubszych zarysach przeprowadzona, wszakże

wcale daleka od wykończenia. Zaczęto ją już przed uchwaleniem Konstytucji.

Z artykułami 94 i 118 stoi w ścisłym związku wcześniejszy Dekret Naczelnika Państwa o obowiązku szkolnym z dnia 7 lutego r. 1919, którego najważniejsze dla tej sprawy artykuły brzmią, jak następuje:

Art. 1: Wykształcenie w zakresie szkoły powszechnej jest obowiązkowe dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym.

Art. 2: Szkoły powszechne będą tworzone w takiej liczbie, aby wszystkie dzieci w wieku szkolnym mogły korzystać z nauki.

Art. 32: Od obowiązku szkolnego mogą być uwolnione dzieci chore fizycznie (szczególnie na gruźlicę otwartą) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, o ile ułomności ich, stwierdzone przez lekarza szkolnego, względnie powiatowego, wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej. Jeżeli w danej miejscowości istnieje zakład dla kształcenia chorych, kalek, ciemnych, głuchoniemych i niedorozwiniętych, obowiązek szkolny rozciąga się i na tę kategorię.

Art. 41: Kto ukrywa dziecko przed zapisaniem do szkoły lub usiłuje przez wybiegi uwolnić je od uczęszczania do szkoły, ulega karze aresztu do 5 dni lub grzywnie... z zamianą w razie nieściągalności na karę aresztu do 5 dni.

Ustawa z dnia 4 czerwca r. 1920 mówi o tymczasowym ustroju władz szkolnych. Najważniejsze jej artykuły orzekają:

Art. 1: Kierownictwo naczelne i nadzór zwierzchni nad wychowaniem publicznym w Rzeczypospolitej Polskiej sprawuje Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Szkolnictwem wyższem zarządza Minister W. R. i O. P. bezpośrednio.

Art. 2: Dla celów administracyjnych w zakresie wychowania, Państwo dzieli się na Okręgi Szkolne. Czas i kolejność tworzenia Okręgów Szkolnych, ich obszar oraz siedzibę ich władz, oznaczy Minister W. R. i O. P.

Art. 3: Na czele okręgu szkolnego stoi Kurator Okręgu Szkolnego, mianowany przez Naczelnika Państwa, na wniosek Ministra W. R. i O. P., uchwalony przez Radę Ministrów.

Art. 8: Istniejące w chwili wejścia w życie niniejszej

ustawy Rady Szkolne Okręgowe otrzymują nazwę Rad Szkolnych Powiatowych, względnie Miejskich, zaś Inspektorzy Szkolni Okręgowi—Inspektorów Szkolnych.

Art. 9: Zależność władz i urzędów szkolnych od organów administracji politycznej wszelkich stopni znosi się.

O ile chodzi o stanowisko ustawowe, zasadnicze postulaty prawidłowego rozwoju naszego szkolnictwa zostały już przeprowadzone. Konstytucja nakazuje obowiązkowość nauczania w zakresie szkoły powszechnej i jego bezpłatność. W duchu tych artykułów Konstytucji mieści się międzywyznaniowość szkoły, a więc wypełnienie słusznego i rozumnego postulatu, zgodnego z interesami państwa i ideą demokratyzmu. O ustroju władz szkolnych orzeka już tylko tymczasowa ustawa, łatwiej podlegająca zmianie. Postanawia ona narazie, że władza szkolna jest organem samorządnym, niezawisłym od administracji politycznej. Utrzymanie tej ustawy będzie na zawsze sprawą pierwszorzędnego znaczenia. Pokazało się to niedawno w czasie usiłowanego już zamachu na niezależność naszego szkolnictwa.

Dopóki wymienione dopiero zasady zachowają moc obowiązującą, można będzie mówić, że szkoła nasza przebyła szczęśliwie trudności początkowe i oparła się na zdrowych podstawach. Hierarchja szkolna została już zorganizowana. Władzę pierwszej instancji stanowią Rady Szkolne Powiatowe względnie Miejskie, sprawujące opiekę i nadzór nad szkolnictwem powszechnem; na czele ich stoją Inspektorowie Szkolni. Władzę drugiej instancji sprawują Okręgi Szkolne, opiekując się całym szkolnictwem w swoim okręgu i nadzorując je przez swoich Wizytatorów; tylko szkoły wyższe nie należą do kompetencji Okręgów Szkolnych; na czele okręgów stoją Kuratorowie.

Kuratorjów mamy do tej pory dziesięć: w Warszawie, Lwowie, Krakowie, Poznaniu, Toruniu, Łodzi, w Wilnie, Białymstoku, Brześciu nad Bugiem i w Równem, oraz Wydział Oświaty Publicznej przy Województwie Śląskiem, który ma być zamieniony na Kuratorjum.

Władza najwyższa spoczywa w ręku Ministerstwa Oświecenia; orzeka ona ostatecznie jako instancja najwyższa w sprawach całego szkolnictwa krajowego i ma specjalnie sobie zastrzeżoną opiekę nad szkołami wyższymi. Układ hierarchji

szkolnej jest dobrze pomyślany: władza szkolna centralna skupia w sobie całość spraw szkolnictwa, jest powiadomiona w każdym czasie o jego stanie, może działać jednolicie i sprężysto i w duchu jednolitym prowadzić wychowanie młodego pokolenia. Przypomina on pod niejednym względem ustrój Komisji Edukacji Narodowej, z tą ważną różnicą, że Kuratorja objęły zakres działania ówczesnych szkół głównych.

Ministerstwo Oświecenia utworzyło już także w swoim łonie osobną „Komisję do książek i pomocy naukowych”, odpowiadającą „Towarzystwu do książek elementarnych”, która zajmuje się przygotowaniem i oceną podręczników. Organem pomocniczym Komisji jest „Bibliografja Pedagogiczna”, ukazująca się od r. 1921, oraz do pewnego stopnia „Szkoła Powszechna”, wychodząca od r. 1920. Ministerstwo zorganizowało również „Komisję Pedagogiczną”, powołaną do ożywienia i ułatwienia polskiej pracy naukowej na polu pedagogiki; kilka cennych wydawnictw uwieńczyło już pożyteczne jej usiłowania. Z inicjatywy Ministerstwa Oświecenia powstała także „Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce”, z siedzibą w Krakowie, zasłużona już przez opublikowanie kilku cennych prac monograficznych i niektórych materiałów. Ta strona działalności Ministerstwa rokuje w dalszym ciągu bardzo dobre nadzieje. Zbyteczna dodawać, że Ministerstwo we wszystkich swoich wydawnictwach i poleconych podręcznikach wprowadziło jednolitą pisownię, co było rzeczą pilną i ważną.

Organizowanie samego szkolnictwa nasuwa pewne wątpliwości. Wydawać się może, iż Ministerstwo popadło tutaj w to samo niebezpieczeństwo, przed którym nie uchroniła się niegdyś Komisja Edukacji Narodowej, co jednak w owych czasach łatwiej było zrozumieć. Zakładanie szkół zaczęto od góry, zamiast postępować w kierunku odwrotnym. Obok uniwersytetów w Krakowie, Lwowie i Warszawie utworzono szybko dwa dalsze uniwersytety: w Poznaniu i Wilnie; nadto powstał prywatny uniwersytet w Lublinie. Nowe uniwersytety nie mogły pozyskać potrzebnej ilości sił, naukowo należycie przygotowanych, gdyż nadmiaru odpowiednich ludzi w Polsce nie było, więc raczej trzeba było naprzód ich przysposobić, a potem dopiero przystąpić do otwierania po-

woli tak kosztownych zakładów naukowych. Pośpiech, chociaż płynący z bardzo pięknych pobudek, naraził ubogi skarb młodego państwa na bardzo wielkie wydatki, wskutek czego zabrakło pieniędzy na szybsze organizowanie szkolnictwa powszechnego i wykonanie w ten sposób obowiązującej ustawy.

Drugą troskę zkolei poświęcono szkołom średnim. Szczupłość funduszy nie pozwoliła wprowadzić na otwarcie takiej ilości państwowych szkół średnich, jaka odpowiadałaby liczbie mieszkańców kraju; w każdym razie i tutaj uczyniono wiele, przejąwszy państwowe szkoły średnie po rządach zaborczych i zorganizowawszy sporo szkół nowych, zwłaszcza w b. zaborze rosyjskim, gdzie potrzeby były największe. Resztę zdano na inicjatywę prywatną, pozwalając na otwieranie bardzo licznych szkół średnich prywatnych, które jednak w bardzo przeważnej części nie mogły być dobre i szczególnie pod względem doboru sił nauczycielskich pozostawiały bardzo dużo do życzenia. Wiele z tych szkół utrzymuje się w znacznej części z subwencji państwowych, niekiedy zbyt hojnych, nawet wtedy, gdy mniej na to zasługują. Wskutek tego szkoły średnie obciążały zkolei bardzo poważnie budżet Ministerstwa W. R. i O. P.; tem mniej pieniędzy zostało na szkołę powszechną. Tutaj znowu trzeba zauważyć, że pobudki hojności były szlachetne, bo szkoła średnia jest bardzo potrzebna i powinna być nawet w jak największej ilości państwowa, a więc kosztować jeszcze więcej niż dzisiaj. Niedostatek funduszy powinien był przecież wstrzymywać choćby najszlachetniejsze zamierzenia, a zwrócić całą uwagę najwyższej władzy edukacyjnej na rzecz podstawową, to jest na szkołę powszechną, bez której należytego zorganizowania cała działalność państwowa na polu oświaty wisi poniekąd w powietrzu.

Dopiero w trzecim rządzie Ministerstwo W. R. i O. P. zwróciło się ku organizowaniu szkoły powszechnej, jakkolwiek zajmowało się tą sprawą od samego początku. Wyczerpanie funduszy na inne prace nie pozwoliło posunąć jej przynajmniej o tyle naprzód, o ile to byłoby możliwe przy innym planie tworzenia naszego szkolnictwa. Nie trzeba przez to sądzić, że najwyższa magistratura szkolna organizowanie szkoły powszechnej zlekceważyła. Nie obliczyła się

tylko z zasobem funduszy i dlatego z konieczności musiała być oszczędną i nie otworzyła do tej pory tylu szkół powszechnych, ile przy innym planie postępowania mogła była otworzyć. Przejęła w każdym razie wszystkie powszechne szkoły publiczne po rządach zaborczych i otworzyła niemało szkół nowych, głównie na ziemiach b. zaboru rosyjskiego, najbardziej pod tym względem zaniedbanych.

Najwyższy nasz urząd edukacyjny włożył już jednak wiele pracy w przygotowanie dobrej szkoły powszechnej. Zaczęła się ta praca jeszcze za Rady Regencyjnej, kiedy trzeba było układać się z okupantem niemieckim o każdą drobnostkę i godzić się na dalekie stosunkowo ustępstwa w sprawie szkół dla ludności niemieckiej i żydowskiej. Z okupantem austriackim rzecz była o tyle łatwiejsza, że na tej części okupacji zastosowano poprostu przedwojenny wzór galicyjski. Właściwa praca przygotowawcza nastąpiła dopiero po ustąpieniu okupantów.

Ministerstwo W. R. i O. P. postawiło wtedy zasadę siedmioklasowej szkoły powszechnej ogólnokształcącej, obowiązkowej dla każdego dziecka do ukończonego 14-go roku życia. Zasada jak najbardziej słuszna, chociaż narazie daleka jeszcze od urzeczywistnienia. Brak budynków szkolnych i odpowiednio ukwalifikowanego nauczycielstwa, a nade wszystko brak funduszy — oto groźne przeszkody, których usunięcie będzie tytułem najwyższej zasługi dla Ministra oświecenia, zdolnego do wykonania tego zadania. Dzisiaj bowiem tysiące jeszcze wiosek bez szkoły, analfabetyzm nie przestał być ciężką chorobą nagminną. Z powodu braku budynków, nawet w stolicy i miastach głównych, przymus szkolny nie jest wykonywany, bo wykonywanym być nie może. Cóż dopiero dążyć się musi na głębokiej prowincji!

Wielką i piękną pracą Ministerstwa W. R. i O. P. jest ułożenie doskonałego programu nauki dla szkoły powszechnej. Pod tym względem najwyższa władza edukacyjna poszła za najlepszymi wzorami, stanęła na wysokości najnowszej teorii i praktyki pedagogicznej i dydaktycznej, usunęła werbalizm, wprowadziła metodę pogładowo-indukcyjną, uwzględniła psychologizm i indywidualizm, nakazała eksperymentowanie, prowadzone przez młodzież, zastosowała szkołę pracy, ujęła karność w sposób nowoczesny, podała drogi

do rozwijania w młodzieży spostrzegawczości i samodzielności, nie zapomniła o wychowaniu fizycznym i estetycznym, wyznaczając poważną rolę nauce gimnastyki, rysunków i śpiewu. Niestety, tak wyborny program jest królestwem bez ziemi. Tylko większe miasta, które miały już przed wojną szkoły ludowe wyżej zorganizowane, mogą korzystać z tego programu, o ile umieją zaopatrywać się w potrzebne pomoce naukowe. Tam, gdzie nic lub prawie nic, jakże myśleć o porządnej nauce pogładowej i eksperymentalnej; tu i ówdzie sam nauczyciel może wprowadzić zdobyć własnymi środkami prostsze pomoce naukowe, ale będą to zawsze wyjątki, a na wyjątkach budować nie można. Niedostatek funduszy jest i tutaj przeszkodą nie do zwalczenia.

Szkoła nie może istnieć bez nauczyciela. Tych nauczycieli, zwłaszcza w b. zaborze rosyjskim, było za mało. Z początku brano więc każdego, kto się zgłaszał do pracy. Byli to najczęściej ludzie zawodowo nieukwalifikowani. Ministerstwo nasze dobrze jednak rozumiało, że jest to tylko stan przejściowy. Dlatego zajęło się pilnie zakładaniem seminarjów nauczycielskich dla przyszłego narybku, tworzeniem zaś kursów pedagogiczno-metodycznych dla tych nauczycieli, którzy albo wcale nie mieli kwalifikacji, albo tylko częściowe, ażeby podnieść ich przydatność zawodową, a przez to poziom nauczania. Kandydaci kursów dowiadawali się także, jak bez większych kosztów urządzać najkonieczniejsze zbiory naukowe, ażeby bodaj częściowo stosować się do doskonałych wskazówek nowego programu. Usiłowania te wydały dobre owoce, wychowały nienajgorzej nieukwalifikowanych dotąd nauczycieli i uczyniły ich pożytecznymi. Tymczasem z nowych seminarjów zaczęły wychodzić zastępy młodych nauczycieli, zawodowo przygotowanych; stan przejściowy zaczyna przechodzić do historii, o ile chodzi o elementarne przygotowanie nauczycielstwa.

Wszystkie te roboty były konieczne, ażeby szkoła powszechna mogła pracować należycie, zapewnić każdemu małemu obywatelowi prawidłowe wychowanie i wykształcenie. Ale, na nieszczęście, nie mamy jeszcze tej szkoły powszechnej. W tysiącach wiosek niema nawet jednoklasówek, gdzie dziatwa mogłaby poznać przynajmniej tajemnicę czytania i pisanie. Odwlekać dłużej nie wolno, bez ciężkiego grze-

chu względem narodu, państwa i człowieczeństwa. Siedmioklasowa szkoła powszechna nie może i nie mogła powstać naraz, ale jednoklasówki można było założyć już w każdej wiosce i zacząć skuteczną walkę z analfabetyzmem. Jeden z pedagogów niemieckich słusznie powiedział, że szkoły tak powinny być po kraju rozmieszczone, aby nigdzie ich nie brakowało dlatego, że gdzie indziej znajduje się ich nadmiar. Po osadzeniu fundamentów łatwiej będzie otwierać szkoły wyżej zorganizowane. Za najpilniejszy przeto obowiązek naczelnej władzy edukacyjnej, uważać należy organizowanie bodaj jednoklasówek w każdej miejscowości, aby każde dziecko w Polsce miało możliwość pobrania nauki elementarnej. Potrzebne są na to bardzo wielkie fundusze. Naczelny urząd edukacyjny musi je wydobyć, bo po pierwsze państwo powinno wypełnić swój obowiązek ustawowy, powtórę wydatek na szkołę elementarną wróci się z lichwą, oddając państwu wzamian ludzi o wielokrotnie wzmożonej energii życiowej. Gdyby oszczędność była nieunikniona, trzeba ją stosować, choćby z bólem, do szkolnictwa wyższego i średniego, ale pod żadnym warunkiem nie wolno zaniedbywać szkoły powszechnej.

Godna uznania jest dbałość Ministerstwa W. R. i O. P. o wychowywanie wzorowych nauczycieli, tak dla szkół powszechnych, jak i średnich. Poza seminarjami nauczycielskimi i kursami metodycznymi, które dają przysposobienie najniezbędniejsze, Ministerstwo powołało do życia Instytut Nauczycielski w Warszawie, Państwowy Instytut Pedagogiczny w Warszawie i Studium Pedagogiczne przy wydziale filozoficznym uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Ministerstwo popiera prace z dziedziny psychologii pedagogicznej, wysyła stypendystów zagranicę, ażeby ten dział pedagogiki dobrze poznali, udziela subwencji instytucjom prywatnym, które badania także przeprowadzają. Usiłowania te wydadzą niewątpliwie wielki pożytek, stworzą bowiem kadry nowocześnie pod każdym względem wyćwiczonego nauczycielstwa.

Nie jest też Ministerstwu obojętna sprawa dzieci kalekich od urodzenia, niedorozwiniętych i umysłowo upośledzonych; przygotowuje i dla tej sprawy znawców i specjalnie wyćwiczonych nauczycieli. Ministerstwo usiłuje naprawdę objąć

całokształt zagadnień szkolnictwa i stara się posiąść dla każdej sprawy referentów specjalistów. Uwagę jego zajmuje nawet wychowanie pozaszkolne, tak bardzo dzisiaj ważne wobec niskiego stanu oświaty powszechnej,

Można tedy stwierdzić, że Ministerstwo W. R. i O. P. stoi na wysokości zadania w swoich zamierzeniach. Ale wykonanie niekiedy zawodzi, zamierzenia są dosyć odległe od szarej rzeczywistości. Przyczyną tego w pewnej części brak jasno wytkniętego planu w kolejności przeprowadzanej roboty. Główną wszakże przyczyną, niezależną od Ministerstwa, jest niedostatek środków, brak pieniędzy. Społeczeństwo, nawet w instytucjach samorządowych, nie popiera poważnie usiłowań Ministerstwa, a czyni to bądź z ciemnoty, bądź z uprzedzenia. Ubogi skarb państwa, lekceważony lub bojkotowany przez najbogatszych obywateli, nie może także nadażyć potrzebie i z konieczności zbyt małe dotacje wyznacza na cele oświaty. Ta karygodna niedbałość społeczeństwa na potrzeby własnego państwa mści się dotkliwie na całości interesów państwowych, wyrządza ciężką krzywdę dziełu oświecenia powszechnego.

W najgorszym położeniu nie wolno jednak rozpaczać. Poważne początki są bądź co bądź zrobione. Liczba szkół, mimo wszystko, wzrosła. Zwiększyła się liczba młodzieży, uczęszczającej do szkoły. Pomnożył się bardzo znacznie i ulepszył się stan nauczycielski. Daleko wprawdzie do wyrównania z narodami oświeconymi Zachodu; zaniedbań jeszcze mnóstwo; litościwi cudzoziemcy wyręczają nas niekiedy w opiece nad naszą własną dziatwą. Musimy przecież wierzyć, że najbliższe lata będą lepsze, że wraz z uzdrowieniem stosunków ogólnopaństwowych zabierzemy się także do szybkiego i należytego ugruntowania dzieła oświaty, na której opiera się wszystko, cokolwiek w życiu ludzkim państwowym istotniejszą wartość przedstawia.

Jeżeli nie trzeba popadać w pesymizm, to z drugiej strony byłoby lekkomyślnością oddawać się taniemu optymizmowi. Szkoła nasza, w szczególności szkoła powszechna jest jeszcze kopciuszkiem. Z wyjątkiem najlepszych, najrozumniejszych i najpatriotyczniejszych obywateli i przyjaciół ludzkości, ogół społeczeństwa niedocenia ważności szkoły powszechnej, nie rozumie jej potęgi, jako ogromnego kapi-

tału duchowego, w życiu zbiorowym, wydatek na szkołę odczuwa jeszcze jako ciężar, bytuje spokojnie w mrokach ciemnoty, nie tęskni za światłem słońca nauki i poznania. Szczęście na łonie natury jest u nas pojmowane zbyt dosłownie i dlatego przeradza się w nieszczęście ubóstwa, bezradności, zabobonu, ducha niewolniczego. Tem większy obowiązek spada na Ministerstwo Oświecenia, które powinno mieć dosyć siły moralnej, aby znaleźć posłuch w Rządzie i Sejmie; tem gorliwiej zabiegać powinni pracownicy oświatowi, ażeby uświadomić jak najprędzej każdego mieszkańca Polski o kardynalnym znaczeniu dzieła wychowania i oświecenia powszechnego.

Setki tysięcy dzieci zdrowych w wieku szkolnym nie pobierają nauki. Cóż dopiero powiedzieć o dzieciach najnieszczęśliwszych: kalekach, opuszczonych, umyślowo niedorozwiniętych. Dano im życie na mękę; jakże mało czynnych usiłowań, ażeby tej męce ulżyć, dać im możność pocucia się częstkami człowieczeństwa. Jakże inaczej wygląda ta sprawa u innych, oświeconych narodów. Dlaczego mamy być gorszymi od drugich. Przecież są już sposoby, jak tu robić dobrze. Szkolnictwo specjalne dla takich dzieci rozwija się na Zachodzie w sposób, budzący podziw i szacunek. I u nas powinno się nareszcie zrozumieć, że szkoła powszechna dla dzieci normalnych i szkoła specjalna dla dzieci nieszczęśliwych — to konieczność państwowa, narodowa i ludzka.

XVII. FANTAZJA PRZYSZŁOŚCI.

Pięćdziesiąt lat minęło od czasu, gdy Feniks polski odrodził się z popiołów, gdy wolny naród polski w granicach, wyznaczonych sobie przez Opatrzność, zaczął biec na nowo do współzawodnictwa z najoświecenijszymi ludami Europy.

Kto żył przed półwiekiem i żyje teraz, oczom własnym uwierzyć nie może, że prawdziwym i rzeczywistym jest obraz, na który patrzy. Wszystko odmienione, jak za dotknięciem różdżki czarodziejskiej. Nawet słońko promienniejsze zdaje się zsyłać blaski na nieszczęśliwą przedtem ziemię. Po niwach polskich stąpa lud prawdziwie wolny, dostoyny w swej godności, równy wobec siebie i mądrymi rządzony ustawa-

mi, które sam sobie ułożył, gościnny dla obcego, prawy i uczciwy dla sąsiada.

Krajobraz polski dziwnie porywa za oczy. Dobrze uprawione pola, dobrze zagospodarowane lasy, rzeki i potoki uregulowane. Wyborne gościńce i gęsta, doskonała sieć kolejowa, rozumnie pomyślane kanały rzeczne. Na widnokręgu to zgrabne wieżycy kościołów, polskim sposobem budowanych, to wysokie kominy fabryk, wydobywających surowce lub przerabiających je na cenny artykuł zapotrzebowania krajowego i wywozowy.

Murowane miasta uśmiechają się zielenią parków i ogrodów. Schludne wioski drewniane, częściej murowane, pokryte czerwoną dachówką; tylko tu i ówdzie, jakby na pamiątkę dawnych epok, obszerna chała na uboczu, o piastowskiej strzesze słomianej i gnieździe bocianiem.

Cudzoziemcy, którzy niegdyś, przez długie wieki, wiele pisali o barbarzyńskim kraju i niegospodarnym narodzie, nie mogą nadziwić się zmianie sadyb ludzkich i rządności ludu, zachwycają się ustawami narodu i jego obyczajami, państwo Polaków za wzór swoim spółrodakom stawiają. Bo prawdziwie kraj ten prześliczny, jak „zastawiony dla gości stół, różnowzorowym kryty kobiercem”.

Cóż dopiero, gdy wejrzysz bliżej w życie rodzinne i państwowe. Wszyscy czują się, jak bracia; żadnych waśni społecznych, żadnych sporów wyznaniowych czy narodowościowych; zasługa osobista stanowi jedyne szlachectwo; przeszłość narodowa otoczona najwyższą czcią, bo nawet błędy jej i grzechy — jako przestroga i nauka — stały się błogosławieństwem nowych pokoleń. Nikt nikomu nie zazdrości, nikt nad drugiego się nie wynosi, wszyscy współzawodniczą z sobą w czynieniu dobrze. Niestety, kalectwo i choroba mają publiczną opiekę, bo miłosierdzie chrześcijańskie zostało uznane w tym kraju za powinność państwa, na którego potrzeby składają się wszyscy, płacąc daniny według stopnia zamożności. Życie rodzinne, podpora społeczeństw i narodów, czyste i wzorowe. Nieobyčajność publiczna, zmora tyłu wieków i pokoleń, znikła. Występki stały się najrzadszym wyjątkiem. Możliwe niemal powiedzieć, że Królestwo Boże zstąpiło na ziemię. Uczeń tego narodu, czytając księgi z dawnych czasów, nie mogą wyjść ze zdumienia, że ludz-

kość tak jeszcze niedawno własnowolnie podtrzymywała zło i niewolę.

Któż stał się tym dobroczynnym reformatorem i odrodzicielem? *Szkoła publiczna*. Budynki szkolne, zazwyczaj wśród pięknych ogrodów, należą do najpiękniejszych budowli w całym kraju. Obok nich wszędzie biblioteki publiczne i domy narodowe, miejsca zabaw, odczytów, konferencji, zebrań politycznych, mieszczące zarazem główne osobliwości historyczne i przyrodnicze danej okolicy.

Szkoła publiczna, kierowana przez mądrych i cnotliwych nauczycieli, wybranych z pośród najlepszej młodzieży, stała się okiem w głowie społeczeństwa. Działwa poznaje tam dobro i piękno, uczy się konstytucji krajowej i obowiązków obywatelskich, sposobi się, odpowiednio do skłonności, temperamentu i zdolności, do wszelkich zawodów, potrzebnych społeczeństwu. Ćwiczenia fizyczne i zabawy na wolnym powietrzu odgrywają wielką rolę w wychowaniu, to też młodzież wyrasta silna, zdrowa, dobrze zbudowana, pełna szlachetnego zapału i cnotliwej ambicji. Społeczeństwo składa na szkołę wysokie daniny, a znakomity centralny urząd edukacyjny czuwa, ażeby szkole na niczem nie zbywało i aby była równomiernie zaopatrzona. Program nauki jest doskonały, obejmuje to, co istotne, a metoda poglądowo-heurystyczna, wspomagana przez stosowne roboty ręczne, bez trudu prowadzi do celu.

Każdy młodzieniec czy dziewczyna uczy się jakiegoś rzemiosła, gdyż praca fizyczna i umysłowa równego w tym kraju doznaje szacunku i równie jest nagradzana. Najzdolniejszą młodzież kształci się specjalnie, wysyła się nawet dla poznania rozleglejszych stosunków zagranicę, ażeby pielęgnowała potem w sposób szczególniejszy umiejętności krajowe. Z tej też młodzieży wybiera się potem rządców kraju i nauczycieli, o ile charakter doskonały powołaniu temu towarzyszy i odpowiada. Szczególniejsza pracowitość i cnota jest nagradzana i odbiera prawo do osobliwego szacunku publicznego.

Młodzież męska ćwiczy się w rzemiosle rycerskiem. Wprawdzie naród polski jest wielbicielem pokoju i wojen zaczepnych nie wypowiada, ale ojczyzna musi być na wszystko przygotowana. Ćwiczenia te wzmacniają zresztą zdro-

wie młodzieży, zaostwiają zmysły, rozwijają bystrość umysłu, uczą poprzestawania na małym, podtrzymują poczucie równości i pielęgnują cnoty społeczne.

Powiecie, że obraz taki to jedynie marzenie wyobraźni i nigdy nie może stać się rzeczywistością. Tak sądzić nie wolno. Niech każdy z nas weźmie pod uwagę samego siebie. Czy nie chciałby być dobrym i doskonałym? Nie mamy prawa mniemać, że bliźni nasi nie mają równie szlachetnych skłonności. Niektórzy powiadają, że człowiek rodzi się z duszą jako goła tablica, którą dopiero trzeba zapisać. Jeżeli społeczeństwo pomoże człowiekowi przez wychowanie zapisać ją dobrze, jakąż przeszkoda, ażeby dobrze wychowany ogół stał się dobry. Inni sądzą, że człowiek z natury jest dobry, a złym robi go złe wychowanie i złe otoczenie. Jakąż zachodzi przeszkoda, ażeby dobremu z natury człowiekowi zapewnić dobre wychowanie i zachować go w dobroci? Inni nareszcie mniemają, że człowiek urodził się w grzechu pierworodnym, ale grzech ten został zmasany. A więc i w tym wypadku niema przeszkody, ażeby przez dobre wychowanie nie uczynić człowieka na zawsze dobrym. W każdej z tych ewentualności jest atoli jeden warunek: *dobre wychowanie*. To zaś może dać tylko dobra szkoła, kierowana przez dobrych nauczycieli, kontrolowana przez dobry urząd edukacyjny i dobre społeczeństwo.

Fantazja może zmienić się w rzeczywistość, skoro tylko w społeczeństwie obudzi się zrozumienie dla tej przyszłej rzeczywistości. Niejedno marzenie zostało już w ten sposób ucieleśnione. Wierzmy też, że odrodzenie i udoskonalenie społeczeństwa przez dobre wychowanie stanie się rzeczywistością dla niedalekiej przyszłości. W tej wierze muszą wychowywać się pokolenia, a skutek z całą niezawodnością musi nastąpić. Wiary tej życzymy gorąco całemu naszemu nauczycielstwu i wszystkim ludziom dobrej woli i dobrego czynu.



WAŻNIEJSZE BŁĘDY DRUKARSKIE.

- Str. 42 w. 14 od góry, błędnie: Ratka — ma być: Ratke,
 „ 48 w. 7 od góry, błędnie: nie cała filozofja — ma być: nie cała filozofja
 „ 57 w. 1 od góry, błędnie: co tak się podobało — ma być: co tak się
 nie podobało,
 „ 58 w. 5 od dołu, błędnie: od nauczycielów; wywołane — ma być: od na-
 uczycielów wywołane,
 „ 63 w. 2 od góry, błędnie: „Jud ica — ma być: „Judicia“,
 „ 63 w. 5 od góry, błędnie: teoretyki — ma być: retoryki,
 „ 87 w. 5—7 ma być: W „*Głównych zasadach do planu edukacji i in-
 strukcji w Królestwie Polskim*“, ułożonych pod kierunkiem
 ministra oświaty, Stanisława Potockiego, czytamy:
 „ 89 w. 9 od góry, błędnie: 1813 — ma być: 1831
 „ 92 w. 15 od góry, błędnie: wochowawców — ma być: wychowawców,
 „ 97 w. 6 od góry, błędnie: Niespokojny — ma być: Niepokojony,
 „ 97 w. 7 od góry, błędnie: niedopuszczalny — ma być: niedopuszczany,
 „ 99 w. 8 od góry, błędnie: Kwiłge — ma być: Knigge,
 „ 100 w. 15 od góry, błędnie: Wybickiugo — ma być: Wybickiego,
 „ 104 w. 13 od góry, ma być: po pewnym czasie został jego naśladowcą,
 „ 106 w. 13 od dołu, błędnie: kolejowych — ma być: kolejnych,
 „ 111 w. 5 od góry, błędnie: Niedługo — ma być: Niedługa,
 „ 114 w. 10 od dołu, błędnie: a w nim — ma być: a w nich,
 „ 117 w. 8 od dołu, błędnie: herbatowskie — ma być: herbartowskie,
 „ 117 w. 12 od dołu, błędnie: herbatyzmu ma być: herbartyzmu,
 „ 117 w. 2 od dołu, błędnie: Diztl ma — być: Dietl,
 „ 117 w. 1 od dołu, błędnie: Żurawski — ma być: Żarański,
 „ 118 w. 1 od góry, błędnie: Czerkowski — ma być: Czerkawski,
 „ 126 w. 18 od góry, błędnie: elementarnych — ma być: elementarnych
 „ 128 w. 9 od dołu, błędnie: prowadzi — ma być: prowadzą,
 „ 132 w. 11 od góry, błędnie: hyrozontu — ma być: horyzontu,
 „ 148 w. 8 od dołu, błędnie: państwowym — ma być: i państwowem.

SKOROWIDZ NAZWISK.

Akwawiwa (Aquaviva) Klaudjusz
str. 23, 44

Albertrandi Jan str. 101

Aleksander I str. 73, 75

Alwar str. 23

Andrzejewski, prof. wil., str. 75

Anna Jagiełłówna str. 37

Anna Wazówna str. 31

Arystoteles str. 33, 34, 37

Asnyk Adam str. 117.

Bakon Franciszek str. 19, 41, 42

Basedow Jan str. 91

Batory Stefan 11, 12, 19

Baudouin de Courtenay Jan str. 111

Bell Andrzej str. 92

Besser W. str. 75

Bieliński Franciszek str. 94

Bizoń Franciszek str. 118

Bobrowski Jan str. 99

Bobrzyński Michał str. 115

Bohomolec Franciszek str. 95

Bojanus L. H. str. 75

Bolesław Krzywousty str. 5

Bonifacy IX str. 7

Borek, kan. krak., str. 37

Borodycz Stanisław str. 99

Borowski Ignacy str. 97

Borowski Leon str. 75

Brodziński Kazimierz str. 95, 101

Brożek (Broschius) str. 16

Brudzewski Wojciech str. 9.

Campe Joachim str. 91

Cegielski Hipolit str. 104

Celtes Konrad str. 9

Chesterfield str. 95

Chlebowski Bronisław str. 111

Chmielowski Benedykt str. 18

Chmielowski Piotr str. 111

Chociszewski Józef str. 105

Chojnacki Wojciech str. 97

Chreptowicz Joachim str. 50, 53

Cieszkowski August str. 104

Condillac str. 98

Cox Leonard str. 9

Czacki Tadeusz str. 74, 75—81, 109

Czarnecki Edward str. 95, 97

Czartoryski Adam (starszy) str. 53,
70, 74, 94, 95

Czartoryski Adam (młodszy) 75, 109

Czerkawski Euzebjusz str. 118

Czesław błog. str. 5

Cyankiewicz A. str. 95

Cycero str. 33.

Dawid Jan Władysław str. 113

Delicourt str. 99

Diesterweg Adolf str. 112

Diehl Józef str. 117

Dobracki Maciej str. 43

Donatus str. 5

Drużbacka Elżbieta str. 31

Drzewiński F. str. 75.

Elżbieta królowa str. 31, 33

Erazm z Rotterdamu str. 9, 34

Estkowski Ewaryst str. 105.

Falkowski Jakób str. 87, 94

Felbiger Jan Ignacy str. 93

Feliński Alojzy str. 77

Fénelon str. 32

Forster Jerzy str. 73

Franciszek Józef I str. 102, 114

Fräncke August Herman str. 43

Frankowie, Piotr i Józef, str. 75

Fredro Andrzej Maksymiljan str. 13

Fryderyk Wilhelm IV str. 106.

Garczyński Stefan str. 29, 45, 50

German Ludomił str. 117

Gilibert Jan Em. str. 73

Glaber Jędrzej str. 31

Gliczner-Skrzetuski Erazm str. 35

Głowacki Aleksander (Prus B.) 111

Gobinet Karol str. 95

Gołuchowski Józef str. 75

Gosławski Wincenty str. 22

Górnicki Łukasz str. 28, 29, 31, 33, 36

Górski Batys str. 75

Grabowski Stanisław str. 86

Groddek Godfryd Ernest str. 75

Grzegorz XIII str. 19

Hartknoch str. 27

Hegendorfinus Krzysztof str. 34

Herbart Jan Fryderyk str. 93

Heweljusz str. 17, 26

Hieronim św. str. 30

Hoene-Wroński (patrz Wroński)

Hofmanowa z Tańskich Klementyna
str. 92, 98

Hozjusz Stanisław str. 15, 22

Hussarzewski str. 73.

Iwo Odrowąż str. 5

Jabłonowski Stanisław str. 44

Jachowicz Stanisław str. 110

Jadwiga królowa str. 6, 8, 30

Jakowicki str. 75
 Jan z Grotowa str. 6
 Jan Kazimierz str. 11, 20
 Jan III Sobieski str. 11, 21
 Jan z Szczekna str. 6
 Janicki Klemens str. 23
 Jansenjusz Korneli str. 43
 Jarochoński Kaz. str. 104
 Jasiński str. 71
 Jaśko z Tenczyna str. 6
 Johnston Jan str. 26
 Józef II str. 113
 Jundziłł Jan str. 75
 Kadłubek Wincenty str. 5
 Kaliszewski str. 94
 Kallimach Filip str. 9, 33
 Kamieński Adolf str. 95
 Kant Immanuel str. 93, 99
 Karol Boromeusz str. 22, 32
 Karol Wielki str. 3
 Kartezjusz str. 19, 41, 43
 Kazimierz Odnowiciel str. 5
 Kazimierz Wielki str. 5, 6, 7
 Kinga królowa str. 30
 Klemens VIII str. 19
 Klemens XIV str. 50
 Klonowicz Sebastian str. 34
 Kluger geograf str. 26
 Kniaziewicz Karol str. 71
 Knigge Adolf str. 99
 Kochanowski Jan str. 10, 19, 28
 Kochanowski Michał str. 97
 Kołłątaj Hugo str. 17, 51, 56 — 67,
 74, 76, 77, 80, 82, 83, 84,
 88, 94, 100, 101, 109, 127
 Komensky Jan Amos str. 26, 42, 43
 91, 92, 93
 Konarski Stanisław 18, 23, 25, 27, 32
 36, 40, 43, 44—49, 50, 94, 100
 Konrad z Byczyny str. 33
 Konrad ks. śląski str. 5
 Konstanty w. ks. str. 71
 Kopernik Mikołaj 9, 17, 19, 41, 106
 Korzeniowski Józef str. 110
 Koszucki Stanisław str. 35
 Kościuszko Tadeusz str. 71, 91
 Krajewski Michał Dymitr str. 94
 Krasicki Ignacy str. 70, 94
 Kromer Marcin str. 37
 Kwiatkowski Marcin str. 34
 Kwintyljan str. 33, 37
 Kulczyński Leon str. 118
 Kumelski A. N. str. 75
 La Chalotais str. 51
 Lankaster Józef str. 86, 92
 Lauterbach str. 27
 Leibniz str. 19, 43

Lelewel Joachim str. 74, 75
 Lenartowicz Teofil str. 105
 Lengnich str. 27
 Le Noble str. 95
 Leszczyński Stanisław 29, 45, 50, 70
 Leszczyński Rafał str. 26
 Libelt Karol str. 104
 Linde Samuel Bogumił str. 66, 85
 Linowski Zygmunt str. 94
 Lipiński Józef str. 97
 Litwiński Walenty str. 101
 Lobenwein Andrzej str. 73
 Locke Jan str. 43, 95
 Londzin Józef str. 118
 Lorichius Reinhard str. 35
 Lubomirski Stan. Her. str. 44.

Łagowski Fl. str. 113
 Łagowski ks. str. 95
 Łętowski, kan. krak., str. 61
 Łukaszewicz Józef str. 24, 104.
 Majchrowicz Franc. str. 118
 Malinowski Lucjan str. 111
 Małnecki Antoni str. 104
 Mańkowski Bolesław str. 118
 Marcinkowski Karol str. 104
 Marja Kazimiera str. 32
 Marja Ludwika str. 32
 Marycki Szymon str. 10, 34, 36
 Massalki Ignacy str. 53, 68
 Mateusz z Krakowa str. 6
 Matusiewicz str. 73
 Melanchton Filip str. 34
 Merici Aniela str. 32
 Meza T. S. str. 95
 Mianowski Józef str. 111
 Michejda Franc. str. 118
 Mickiewicz Adam str. 74, 75, 101
 Mickiewicz J. str. 73
 Mielżyński str. 104
 Mierosławski str. 72
 Mieszko I str. 6
 Minasowicz J. N. str. 95
 Modrzewski Andrzej str. 10, 33, 34
 Montaigne Michał str. 42
 Moraczewski J. str. 104
 Morsztyn Andrzej str. 27
 Moszczeńska Iza str. 113.

Naruszewicz Adam str. 19, 94
 Narwojsz str. 73
 Niemcewicz Julian Ursyn
 str. 71, 101
 Niemojewski Jakób str. 27
 Noskowski bp. str. 37.

Olizarowski Aron str. 40
 Olizarowski Tomasz str. 81
 Oloff str. 27

Oraczewski Feliks str. 50
 Orzechowski Stanisław str. 12.

Pastorius Joachim str. 27, 42
 Paweł car str. 73
 Pelikan str. 75
 Pełka arcyb. str. 4
 Pestalozzi Jan Henryk str. 90, 9
 Petrycy Sebastian str. 34, 36
 Pilchowski str. 73
 Piotrowski Gracjan str. 94
 Piramowicz Grzegorz
 str. 51, 55, 64, 65-66, 94
 Pius VII str. 86
 Plebański J. str. 113
 Plutarch str. 33
 Poczubut-Odlanicki Marcin str. 73
 Poniatowski Józef ks. str. 71
 Poniatowski Michał
 str. 53, 56, 57, 63, 64
 Poniński Antoni 53
 Poplińscy, Antoni i Jan, str. 105
 Popławski Antoni str. 94
 Potocki Ignacy str. 53, 55
 Potocki Seweryn str. 74
 Potocki Stanisław
 str. 71, 82, 86, 87, 96
 Potocki Wacław str. 27.

Raczyński str. 104
 Radziwiłłówna Urszula str. 31
 Ratke (Raticius) str. 42
 Regiomontanus str. 17
 Rej Mikołaj str. 28, 29, 33, 38-40
 Rollin Karol str. 43
 Rousseau Jan Jakób
 str. 44, 51, 89-90, 91, 96, 100, 113
 Rudomina M. str. 95
 Rustem Jan str. 75
 Rybiński Jan str. 26
 Rymarkiewicz Józef str. 105
 Rzecica str. 37

Salle de la, Jan Baptysta str. 92
 Salzmann Chrystjan str. 91
 Samolewicz Zygmunt str. 118
 Sarbiewski Maciej str. 19
 Sartoris Józef str. 73
 Seneka str. 33
 Siemiradzki M. str. 112
 Sienkiewicz Henryk str. 111, 118
 Skarga Piotr str. 12, 19
 Skotnicki Jarosław str. 6
 Skrzetuski J. K. str. 95
 Słowacki Euzebjusz str. 77
 Słowacki Juliusz str. 14, 74
 Smotrzycki Melecjusz str. 21
 Smuglewicz str. 75
 Sobieski Jakób str. 29, 40

Sobieski Stanisław str. 118
 Soleski Józef str. 118
 Sołtykowiec J. str. 64
 Sołtysik Tomasz str. 118
 Sowiński jen. str. 71
 Spencer Herbert 112
 Stalmach Paweł str. 118
 Stanisław August str. 11, 69
 Staszic Stanisław 19, 86, 87, 95, 100, 101
 Statorius Piotr str. 25
 Steczewicz str. 29
 Strojnowski Hieronim str. 73, 74, 109
 Suchywilk Janusz str. 6
 Sułkowski Antoni str. 53
 Surowiecki Wawrzyniec str. 97
 Szczepanowski St. św. str. 5
 Szmurło str. 113
 Szwejkowski Wojciech str. 95, 97
 Szcówna str. 113
 Szymonowicz str. 75
 Sniadecki Jan 63, 68, 74, 75, 96, 109
 Sniadecki Jędrzej str. 75, 95
 Świętochowski Aleks. str. 111
 Świeży Jakób str. 118
 Swinka Jakób str. 4
 Switkowski Piotr str. 95.

Thomasius str. 43
 Tołstoj Lew str. 113
 Trentowski Bron. Ferd. str. 105, 106
 Trotzenhof Walenty str. 35
 Truskolawski str. 95
 Trzaskowski Bron. str. 118
 Tuczyński str. 28.

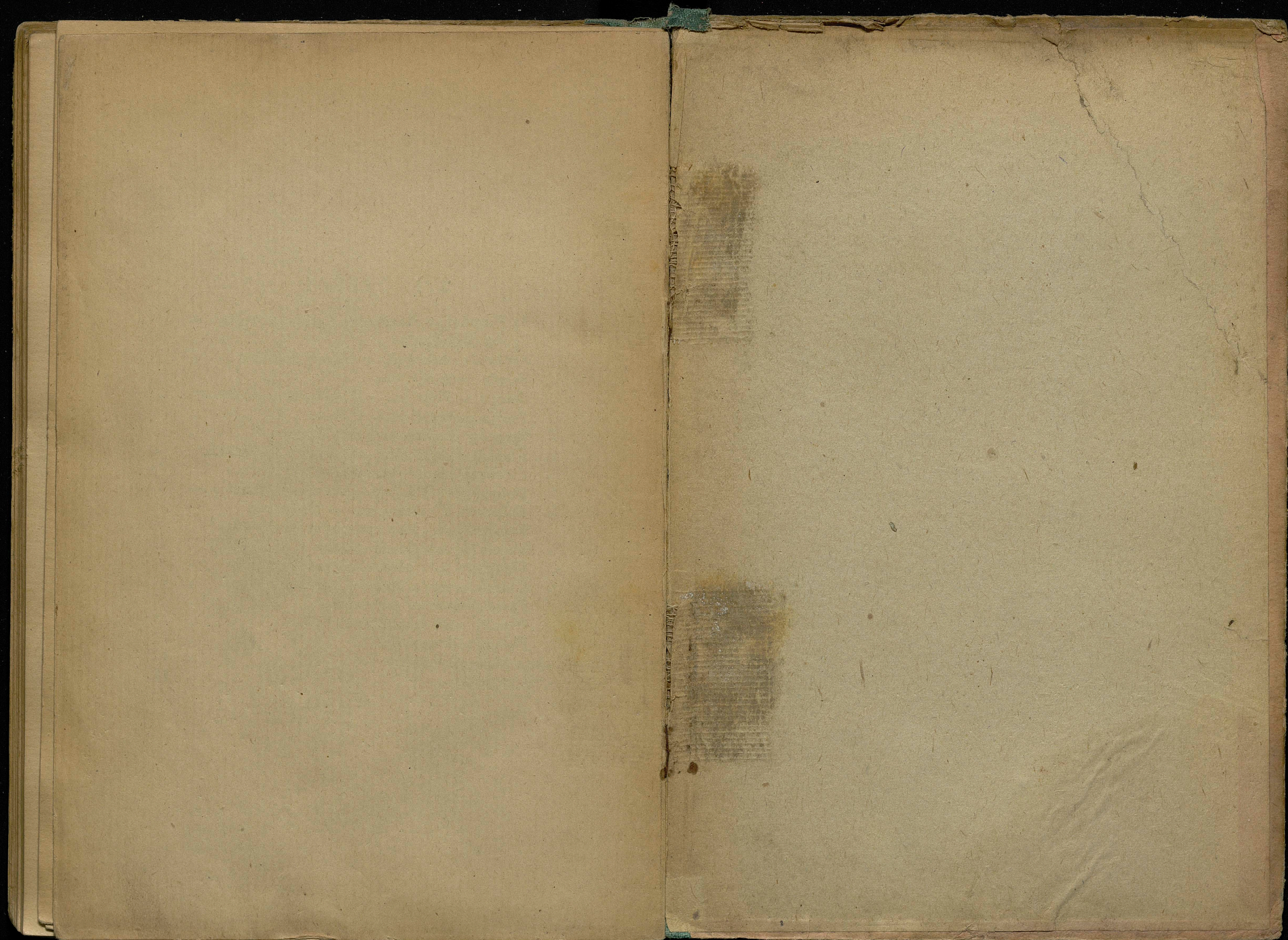
Urban V str. 6
 Urban VI str. 22

Wergerjusz Piotr Paweł str. 34
 Wernic Henryk str. 113
 Wielopolski Aleks. str. 104, 110
 Władysław Łokietek str. 5
 Władysław Jagiełło str. 6, 7
 Władysław IV 16, 19, 23, 24, 41, 70
 Wolski Konstanty str. 96
 Wroński Hoene str. 106
 Wysz Piotr str. 6
 Wybicki Józef str. 100.

Zaleski Stefau str. 118
 Zamojski Andrzej str. 53
 Zamojski Jan 11, 19, 20
 Zarański Stanisław str. 117
 Znosko Jan str. 99
 Zöllner Konrad str. 22
 Zych (Zeromski) str. 118
 Zygmunt August str. 15, 24
 Zygmunt Stary str. 8
 Zygmunt III str. 19, 20, 23, 24

SPIS TREŚCI.

R. I.	Za Piastów. — Akademia Kazimierzowska	str.	3
R. II.	Epoka Jagiellonów	"	6
R. III.	Królowie elekcyjni. — Szkoły zakonne	"	11
R. IV.	Szkoły różnowiercze	"	24
R. V.	Dwory. — Podróże. — Wychowanie dziewcząt		27
R. VI.	Teorja pedagogiczna	"	32
R. VII.	Reformy Stanisława Konarskiego	"	44
R. VIII.	Komisja Edukacyjna.—Kołłątaj i Piramowicz		50
R. IX.	Pierwsza szkoła rycerska	"	69
R. X.	Uniwersytet Wileński.—Liceum Krzemienieckie		73
R. XI.	Księstwo Warszawskie. — Królestwo Kongresowe.—Rzeczpospolita Krakowska	"	81
R. XII.	Teorja pedagogiczna między r. 1740—1831	"	89
R. XIII.	Oświata i szkolnictwo po rozbiorach ,	"	99
R. XIV.	Charakterystyka czasów porozbiorowych	"	118
R. XV.	Przed zadaniami przyszłości	"	124
R. XVI.	Obecny stan szkolnictwa	"	139
R. XVII.	Fantazja przyszłości	"	149
	Ważniejsze błędy drukarskie	"	153
	Skorowidz nazwisk	"	155



Janik
832A
Dzieje...

WYDAWNICTWA KSIĘGARNI A. GMACHOWSKIEGO

W CZĘSTOCHOWIE, II ALEJA Nr. 39.

Kochanowski J. K. „Polska w świetle psychiki własnej i obcej” wyd. II. —

Część pierwsza. Świat: Słowo wstępne. I. O istocie i wadze psychologii narodów. II. Jednostka-masa, jako oś wszechbytu człowieka ludzkości. III. Północ-południe, jako podstawa naturalna różnic psycho-dziejowych w łonie ludzkości. IV. Bóg, jako najpotężniejszy fakt psychologiczny człowieczeństwa. V. O Narodach, jako najrdzenniejszej postaci dziedzicznej, zespołów stałych w łonie ludzkości. — VI. O Narodach różnych: Francja — Włochy — Anglja — Niemcy — Rosja — Żydzi.

Część druga. Polska: I. Polska. Zagajenie. II. Polska. Charakterystyka historyczno-psychologiczna. — III. Polska. Charakterystyka duszy narodu. IV. Polska a narody inne. V. Polska. Rzekome i istotne wady życiowe narodu. VI. Zakończenie.

Lack Stanisław. Fragment powieści (o St. Wyspiańskim) z przedmową D-ra St. Pazurkiewicza.

Lack Stanisław. Studja o St. Wyspiańskim. Zebrał i przedmową poprzedził Dr. St. Pazurkiewicz.

Treść: Przedmowa. I. „Protesilas i Laodamja”. II. „Lelewel”. III. „Legjon”. IV. O hipokryzji („Wesele”). V. „Wyzwolenie”. VI. „Dobry sław Śmiały”. VII. „Achilleis”. VIII. „Lelewel”. IX. „Akropolis”. X. „Noc listopadowa”. XI. „Hamlet”. XII. „Skalka”. XIII. „Daniel”. XIV. O malarskich dziełach Wyspiańskiego. XV. Dwa zasadnicze motywy muzyki Wyspiańskiego. XVI. Wyspiański (fragmenty). — XVII. Wspomnienia o Wyspiańskim.