Dr. FRANCISZEK MAJCHROWICZ

HISTORJA PEDAGOGJI

ZE SZCZEGÓLNEM UWZGLĘDNIENIEM DZIEJÓW WYCHOWANIA I SZKÓŁ W POLSCE

WYDANIE CZWARTE

Z 98 ILUSTRACJAMI

WARSZAWA 1922
INSTYTUT WYDAWNICZY „BIBLJOTEKA POLSKA"

Podaz. Bibliot. Wojewódzka im. Wł. Spasowskiego 102033 w Białymstoku
371(091)

Zakłady graficzne Instytutu Wydawniczego „Bibljoteka Polska“ w Bydgoszczy

WSTĘP.

Historja pedagogji ma za zadanie przedstawić w sposób systematyczny rozwój poglądów na cele i środki wychowania a zarazem nakreślić obraz tych prób i usiłowań, jakie rozmaite narody w różnych czasach podejmowały w zakresie praktycznego wychowania i nauczania młodzieży.

Rozróżnić tedy można dwie części historji pedagogji, ściśle ze sobą złączone:

a) historję pedagogji teoretycznej, t. j. historję zapatrywań na cele i środki wychowania — i

b) dzieje pedagogji praktycznej, czyli dzicje wychowania prywatnego i publicznego.

Niezawsze i niewszędzie obie te części mogą być równomiernie traktowane. W ciągu wieków wyłaniały się często śmiałe poglądy na wychowanie, podzielane tylko przez n i e k t ó r y c h myślicieli i pedagogów, a były i takie, które, choć uznane przez o g ó ł danego społeczeństwa, nie znalazły wcale zastosowania w praktyce.

Obowiązkem historji pedagogji jest rozważać pilnie tak poglądy i zapatrywania teoretyków pedagogicznych jak niemniej rozpatrywać historję szkół. Szkoły bowiem są poniekąd widomem urzeczywistnieniem tego, co w pewnych czasach i u pewnych narodów uznano za pożądane i pożyteczne w dziedzinie teorji pedagogicznej.

Dzieje pedagogji z wielu względów są ważne i pouczające. Dają nam one poznać jedną z najważniejszych stron historji cywilizacji, przyczyniają się znakomicie do należytego zrozumienia dzisiejszego stanu sztuki wychowania i metod nauczania, budzą w nauczycielu-wychowawcy przeświadczenie o ważności jego zadania, stawiają mu przed oczy wspaniałe wzory,

godne naśladowania, roztaczają przed jego oczyma obraz oddziaływania etycznego pokoleń starszych na późniejsze.

Z drugiej strony te same dzieje wskazują mu, jak trudna jest sztuka wychowania, od ilu czynników zawisła, jak w porównaniu z pracami znakomitych mistrzów należy być skromnym w ocenianiu własnej działalności na polu pedagogicznem, jak ostrożnym i oględnym w wyborze środków pedagogicznych i dydaktycznych.

Dla łatwiejszego przeglądu podzielić można historję pedagogji na następujące okresy:

Okres I: Czasy przedchrześcijańskie.

Okres II: Czasy po zaprowadzeniu chrześcijaństwa.

W okresie drugim rozróżnić należy:

1. Czasy od zaprowadzenia chrześcijaństwa do połowy XV stulecia.

2. Czasy humanizmu i reformacji od połowy XV do końca XVI stulecia.

3. Czas przejściowy w XVII i na początku XVIII wieku.

4. Czasy racjonalizmu i neohumanizmu w wieku XVIII i w pierwszej połowie wieku XIX.

5. Czasy najnowsze od połowy XIX stulecia.

OKRES I.

CZASY PRZED ZAPROWADZENIEM CHRZEŚCIJAŃSTWA.

WYCHOWANIE U LUDÓW KLASYCZNYCH.

GRECY.

Grecja otrzymała od natury najszczęśliwsze położenie: otoczona z trzech stron morzem miała klimat łagodny; pogodne zawsze niebo uśmiechało się do jej mieszkańców, piękna przyroda kraju budziła ochotę do życia, wzniecała uczucia najwznioślejsze, pobudzała do twórczości w sztukach pięknych. W tych warunkach rozwijały się dobrze wybitne, przyrodzone zdolności mieszkańców. Nie bez powodu więc nazwano świat grecki „jaśniejącą wiosną ludzkości", nie bez powodu upatrywano w narodzie greckim, jako cechę najbardziej znamienną, młodzieńczość. Charakterystycznym momentem jest, że na początku dziejów greckich występuje młodzieńczy Achilles, a u schyłku właściwego greckiego okresu dziejów młodzieńczy Aleksander, obaj dla swojej młodości i wczesnej śmierci ulubieńcami bogów nazwani. Serce Greka biło zawsze gorąco dla chwały ojczyzny; wcześniej, niż którykolwiek z narodów starożytności, obudził w sobie naród grecki zapał do nauki, poezji i sztuki a świętego ognia tego strzegł pilnie nawet w najcięższych chwilach, przez jakie przechodziła jego ojczyzna. Nawet w niewoli miłością swą dla tego, co wzniosłe i szlachetne, umiał Grek u ciemiężców swoich zjednywać szacunek dla siebie; nie mogąc zaś orężem, sztuką swą i nauką podbijał panów świata.

Nie dziw tedy, że dzieje takiego narodu od lat tylu są wzorem dla ludzkości, najlepszą szkołą patrjotyzmu dla naszej młodzieży, że grecka literatura, malarstwo, rzeźba grecka do dni naszych stanowią podstawę prawdziwego wykształcenia.

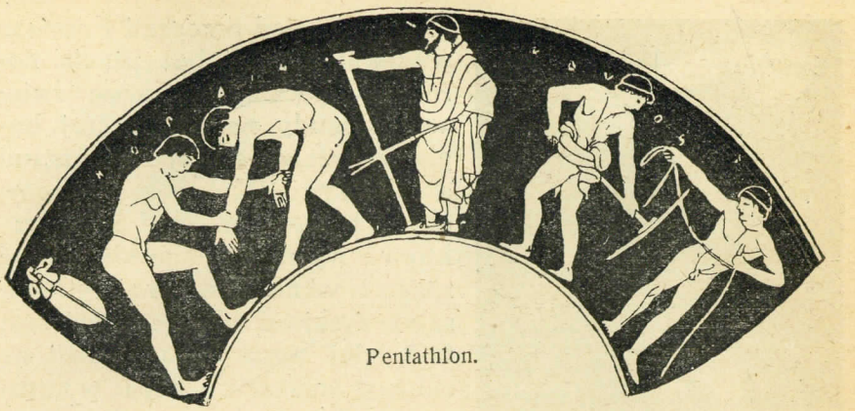
Z pomiędzy licznych szczepów, które zamieszkiwały starożytną Grecję, największe znaczenie w dziejach ludzkości zdobyły sobie dwa: dorycki i joński. Przedstawicielami pierwszego są Spartanie, drugiego Ateńczycy. Jak ich charakter narodowy i rozwój ich umysłu, tak i wychowanie u obu tych narodów ma swoje odrębne właściwości.

a) SPARTANIE.

U Spartan ustawodawstwo Likurga ujęło w ścisłe karby nietylko całe życie publiczne, ale i edukację młodzieży, która prawdopodobnie zawsze u nich była surowa.

LIKURG wychodził z tego założenia, że, jak obywatele wszyscy, tak i każde dziecię jest własnością państwa; uczynił on więc wychowanie sprawą publiczną. Stąd też pochodziła troska państwa już o same małżeństwa: karano tam surowo wzbraniających się żenić, nie dozwalano żenić się za późno lub za wcześnie. Chciano mieć dzieci zdrowe i silne, aby kiedyś wyrosły na dzielnych obrońców ojczyzny. Dbano także usilnie o zdrowie przyszłych matek: siła fizyczna uchodziła za największy wdzięk niewiast. Dziewice 20-letnie po długich ćwiczeniach gimnastycznych stawały ze sobą do publicznych zapasów a najsilniejsze z nich i najzręczniejsze otrzymywały nagrody. Połączenie zdrowego, pięknego i silnego ciała ze zdrową, piękną i silną duszą było głównym celem wychowania.

Likurg miał mawiać, że wielki to nierozum troszczyć się o ulepszenie rasy koni lub bydła a zapominać starania o podniesienie zdrowia człowieka-obywatela. Nowonarodzone męskie pacholę składano na twardym puklerzu, oznaczając tym aktem symbolicznie, do jakich losów przeznacza je państwo. W kilka godzin po urodzeniu niesiono dziecię przed oblicze gerontów; jeżeli ci orzekli, że to istota słaba, że niema nadziei, by się rozwinęła w dzielnego obywatela lub silną i zdrową niewiastę, porzucano je na górze Tajgetos, pozostawiając na pastwę śmierci głodowej lub na opiekę litościwych pasterzy. Dzieci zdrowe i silne pozostawały pod opieką domową do siódmego roku życia. Niemowlęta kąpano w zimnej wodzie lub w winie. Powijaki były wzbronione; sądzono, że wolne



Pentathlon.

dziecię wolnego narodu nie powinno znać więzów niewoli. Piastunkom wolno było dręczyć i szczypać dzieci, aby uczyły się znoszenia boleści.

Od 7 roku życia począwszy obejmowało państwo opiekę nad dziećmi. Chłopcy i młodzieńcy podzieleni na większe i mniejsze oddziały, przebywali w osobnym, na ten cel przeznaczonym domu, pod okiem doświadczonego dozorcy, zwanego „p a j d o n o m o s“, Codziennem ich ćwiczeniem było tak zwane „p e n t a t h l o n“, polegające na bieganiu, skakaniu, pasowaniu się, rzucaniu dzidą i krążkiem (d i s k o s). W wieku młodzieńczym przybywało do tego: ćwiczenie bronią, polowanie, dalekie marsze, służba polowa. Młodzieńcy, należący do jednego oddziału, razem jedli i spali. Pożywienie było bardzo skromne: obiad i wieczerzę musieli sobie sami gotować po kolei, wedle raz zaprowadzonego porządku. Głód skłaniał często chłopców do popełniania kradzieży. Kraść mogli jarzyny po ogrodach, potrawy ze stołu e f e b ó w (młodzieńców), mężów, starców i niewiast. Ten, którego schwytano, ponosił karę z rąk przełożonego; który kradzieży dokonał zręcznie i niepostrzeżenie otrzymywał pochwałę i nagrodę. Nie można jednakże, jak to się często dzieje, utrzymywać, jakoby Spartanie chłopców swych uczyli kradzieży wogóle. Nie można bowiem zapominać, że cała posiadłość gruntowa Doryjczyków, wraz ze wszystkiemi jej płodami, była wspólną własnością państwa i że własności prywatnej w naszem rozumieniu rzeczy nie było właściwie u Spartan, przynajmniej w czasach najdawniejszych.

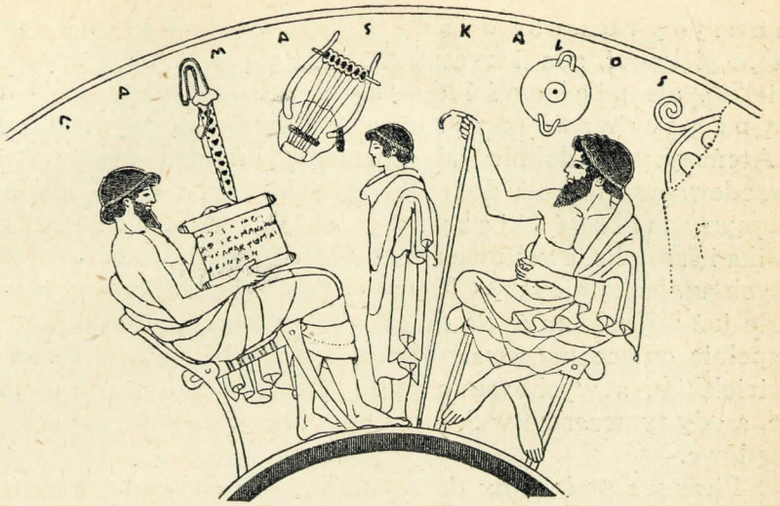
Posłaniem młodzieńców było siano, słoma lub trzcina, którą

Diskobolos.

sobie sami nad brzegami Eurotasu wyrywać musieli bez użycia noży. Corocznie w czasie święta Artemidy na ołtarzu tej bogini ćwiczono chłopców rózgami aż do krwi. Który z chłopców okazał boleść, doznawał pogardy; który wytrzymał pewną ilość rózg i okazał się najwytrwalszym, zyskiwał wieniec zwycięzcy. O każdej porze roku musieli się chłopcy spartańscy kąpać w Eurotasie i uczyli się tam pływać na wyścigi: kto sztuki pływania nie znał, o tym mawiano w Sparcie z lekceważeniem, jakby o wielkim nieuku: „on nawet pływać nie umie!“

Z ukończonym 18 rokiem życia nastawał dla każdego młodzieńca spartańskiego obowiązek obozowego życia, od 20 roku życia począwszy, obowiązany był już do pełnienia regularnej służby wojskowej. Z 30 rokiem wstępował do grona obywateli i odtąd przysługiwały mu pełne prawa obywatelskie. Musiał jednak i wtedy jeszcze brać udział w ćwiczeniach gimnastycznych i we wspólnych ucztach, przy których główne danie stanowiła słynna „czarna polewka“. Powyższe zasady obowiązywały co do wychowania dzieci stanu rycerskiego (szlachty), tak zwanych Spartjatów w ściślejszem znaczeniu; atoli także i wychowanie stanu średniego (P e r i o j k o j) i pańszczyźnianych chłopów (H e l o t ó w) odznaczało się surowością.

Wobec usilnego starania o z d r o w i e f i z y c z n e ustępowała u Spartan troska o rozwój umysłowy na plan dalszy. Wprawiano jednakże chłopców do poważnej muzyki, do śpiewów wojennych i patrjotycznych, zapalających do męstwa, uczono ich zwięzłych zdań, treści moralnej i pouczającej; mnóstwo opowiadań o czynach bohaterskich z pieśni Homera, Tyrtajosa i Pindara zachować musieli w pamięci i w sercu. Uczyli się też na pamięć ustaw Likurgowych. W ogólności wychowywano młodzież dla dobra publicznego, zaprawiano do miłości Ojczyzny, do posłuszeństwa narodowym prawom, do skromności i uszanowania dla starszych. Czytania, pisania



Nauka czytania.

i rachunków uczyli się młodzi Spartanie tylko o tyle, o ile im to do codziennego użytku było potrzebne. Nauki wyższe i sztuki, zwłaszcza zaś sztuka wymowy i filozofja, były ze szkół spartańskich zupełnie wykluczone. Resztę wychowania i wykształcenia zawdzięczali chłopcy spartańscy nie systematycznej nauce, ale ciągłemu obcowaniu z mężami starszymi i własnej swej obserwacji. Od starszych swych współobywateli uczyli się oni wyrażać krótko, zwięźle a dowcipnie, stąd weszły w przysłowie owe „lakoniczne“ odpowiedzi. Wielką cześć oddawano w Sparcie starości. Gdy raz podczas igrzysk olimpijskich starzec pewien nadaremnie szukał miejsca dla siebie a wkońcu przyszedł do miejsc, na których zasiadali młodzieńcy spartańscy, podnieśli się oni natychmiast wszyscy, aby mu ustąpić miejsca. Inni Grecy przyjęli to oklaskami, a starzec rzekł: „Wszyscy Grecy wiedzą, co jest piękne i dobre, ale tylko Spartanie to wykonywają“.

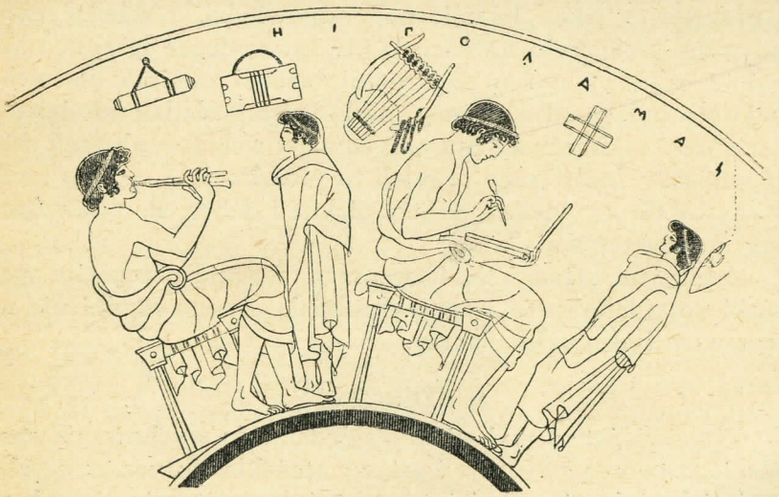
Z biegiem czasu ścisłość w przestrzeganiu przepisów spartańskiego wychowania i życia zwolniała, a tego zwolnienia następstwem był upadek Sparty.

b) ATEŃCZYCY.

Przeciwieństwo pod wielu względami do wychowania spartańskiego tworzą zwyczaje i ustawy ateńskie, dotyczące wychowania i kształcenia młodzieży. Ateńczycy starają się o h a r-

monijny rozwój duszy i ciała młodzieńca przyczem piękność, siła i zręczność ciała ma i u nich znaczenie wielkie, ale piękność duszy i twórczość talentu są na pierwszym planie i w nierównie wyższej cenie. I Ateńczycy, podobnie jak Spartanie, kształcą swych synów przedewszystkiem na dobrych obywateli, wpajają w ich serca i umysły miłość Ojczyzny; ale ta miłość nie jest u nich dzika i szorstka, gwałtowna, lecz pod wpływem uczuć wznioślejszych uszlachetniona. Chłopców posyłali Ateńczycy wprawdzie już z 7 rokiem życia do szkoły; wszelako nie oddawali ich zupełnie opiece państwa. Dzieci mieszkały stale w domu rodzicielskim, a wychowanie było przeważnie domowe, rodzinne, a gdy tymczasem w Sparcie było ono wyłącznie państwowe, rządowe.

Pierwsze podwaliny do rozumnego wychowania młodzieży ateńskiej położył SOLON swemi ustawami. I on, podobnie jak Likurg, zaczynać kazał troskę o młode pokolenie od starania o instytucję małżeństwa. Żądał tedy, aby pobudką do zawierania małżeństw nie była chęć zysku, gonienie za posagiem, ale skłonność szczera i przywiązanie. Ojcu przysługiwało prawo przyjęcia nowonarodzonego dziecka do grona rodziny lub odrzucenia go; ten ostatni jednak wypadek należał do rzadkości. Dziecię karmiła bądź sama matka, bądź też oddawano je pod opiekę mamki, najczęściej Spartanki, (te bowiem uchodziły za najlepsze i najzdrowsze). Mamkę szanowano i uważano za członka rodziny. Gdy chłopiec ateński doszedł 7-go roku życia, oddawano go pod nadzór „pedagoga“ *(pajdagogos*[1]*)*, który mu wszelako właściwej nauki nie udzielał, tylko czuwał nad jego moralnem zachowaniem się i odprowadzał do właściwych nauczycieli. Wybór przedmiotów nauki zostawiony był całkowicie uznaniu ojca; — tylko gimnastyki i muzyki musieli się uczyć wszyscy bez wyjątku. Biednych chłopców sposobiono już od 12-go roku życia do kupiectwa, rolnictwa, do rzemiosła lub innej jakiej umiejętności, wiodącej do chleba. Młodzieńcy ateńscy, należący do klas zamożniejszych, uczyli się już wcześnie w szkołach gimnastycznych strzelać z łuku, biegać do mety, skakać, pasować się, rzucać dzidą i dyskosem. Od 18 roku życia począwszy młodzież uczyła się powozić końmi w tym celu przedewszystkiem, aby mogła w wyścigach na wozach w Olimpji zdobywać chlubne nagrody. Polował też chętnie młody Ateńczyk, przygotowując się tym sposobem do zapasów wojennych. Wszelako ćwiczenia te miały nietylko wzmocnić siły fizyczne i ustalić muskuły, ale — co ważniejsza — rozwinąć harmonijnie wszystkie członki ciała młodzieńczego. Rzeźbiarze greccy pozostawili nam wiele dzieł swego dłuta, przedstawiających młodzieńców, zamierzających się do rzutu lub wypoczywających po różnego rodzaju ćwiczeniach i zapasach gimnastycznych. Modele do tych dzieł brano z rzeczywistości. Skończona harmonja ciała, przebijająca się w ich postaciach, dowodzi, jak znakomicie umiano urządzać owe ćwiczenia i jak bardzo przyczyniały się one do właściwego celu, ażeby uczynić ciało zdrowem i pięknem.



Nauka śpiewu i pisania.

Oprócz tych ćwiczeń fizycznych zwracano baczną uwagę także na doskonalenie umysłu. Już Solon miał ustanowić szkoły, w których uczono czytania i pisania. Nie były to wszakże szkoły publiczne w tem znaczeniu, w jakiem my je dziś pojmujemy, ale utrzymywane przeważnie kosztem ludzi prywatnych. Państwo miało tylko czuwać nad ich kierunkiem i przyczyniało się tu i ówdzie do ich utrzymania. Sztukę czytania i pisania cenili Ateńczycy wysoko, nietylko ci, którzy wybierali sobie zawód rycerski, ale i ci, co oddając się przemysłowi i kupiectwu, potrzebowali tej sztuki choćby do głosowania

[1]) Wyraz złożony z rzeczownika *παῖς* (dziecko, chłopiec) i z czasownika *ἄγω* (wiodę, prowadzę).

przy różnego rodzaju wyborach, które odbywały się pisemnie. Nauczyciel *(grammatistes)* uczył czytania, wygłaszając głośno i wyraźnie dane słowa i polecając je powtarzać uczniom. Pisał litery rylcem, zwanym *stylos*, na tabliczce pociągniętej woskiem, odczytywał je i kazał uczniom naśladować. Rylec, po drugiej stronie rozszerzony, służył do zacierania liter napisanych i niepotrzebnych, tak, aby na ich miejsce można było rozpocząć nowe ćwiczenie. Dla syna Ateńczyka główną książką do czytania był Homer; pieśni jego czytano, czyniono z nich stosowne dla wieku dziecięcego wyjątki i uczono się ich na pamięć. Młodzieniec ateński z pieśni Homerowych poznawał

Nauka muzyki.

cudny świat bogów greckich, uczył się z podań z czasów bohaterskich waleczności, szlachetności i miłości ojczyzny. Dorastająca młodzież grecka doskonaliła się także w muzyce; wiele młodzieży zamożniejszej studjowało filozofję i retorykę, najczęściej pod okiem słynnych *„sofistów“* (tak nazywano w Atenach ludzi wszechstronnie wykształconych, zwłaszcza w filozofji i retoryce i udzielających nauki za pieniądze). Aż do lat dojrzalszych nieodłącznym towarzyszem młodego Ateńczyka był *pajdagogos*. Pedagogowie byli niewolnikami, ale odznaczali się zazwyczaj wykształceniem wyższem, czasem wszechstronnem.

Z 18 rokiem życia przechodził młodzian ateński do klasy *„efebów“* (młodzieńców). Ogłaszano go pełnoletnim, jakkolwiek zawsze jeszcze całe jego zachowanie się podlegało kontroli publicznej. Skromność przy wspólnych ucztach, przy publicznych występach, na ulicy lub na rynku, były ważnym obowiązkiem. Ćwiczenia w służbie wojskowej pełnili efebowie dalej, aż wreszcie osiągnąwszy 20 rok życia, wpisywani do listy obywateli, otrzymywali prawo udziału w zgromadzeniu ludowem. W tej uroczystej dla siebie chwili składał młody Ateńczyk przysięgę, że nigdy nie zhańbi oręża ateńskiego, że za wolność i ojczyznę mężnie walczyć będzie, że będzie ulegać bezwzględnie prawom państwa a bogów i ich świętości otaczać winną czcią.

O wiele mniej starano się w Atenach o wychowanie dziewcząt. Nie było tam dla nich żadnej szkoły publicznej, nauczycielkami ich były matki lub też bardziej wykształcone niewolnice. Wraz z matką przebywały dni całe zamknięte w najodleglejszej części domu. Publicznie występowały bardzo rzadko, tylko podczas uroczystych pląsów na cześć Ateny lub w czasie uroczystości rodzinnych w pokoju ojca. Uczyły się przedewszystkiem gospodarstwa, robót kobiecych, przestrzegały porządku i czystości. Przędzenie wełny, lnu i konopi, szycie, tkanie, gotowanie, a dla rozrywki śpiew i gra na lirze, czytanie i pisanie — oto zajęcia, które wypełniały życie dziewicy ateńskiej. Wyższe wykształcenie nie było nigdy udziałem kobiety ateńskiej z dobrego domu; jeżeli zaś słyszymy o kobietach-literatkach i poetkach, przebywających w towarzystwie uczonych, poetów, mężów stanu, jak np. o Aspazji, drugiej żonie Peryklesa, to są to tylko wyjątki i dotyczą kobiet obcych, nieateńskiego pochodzenia. Ateńczyk uważał publiczny występ kobiety za rzecz zdrożną.

c) TEORETYCY PEDAGOGICZNI W GRECJI.

Obok mężów, którzy ustawami swemi, wywarli przemożny wpływ na cały ustrój państw greckich, a więc i na wychowanie, należy się w dziejach wychowania zaszczytne miejsce myślicielom, którzy, jakkolwiek bezpośredniego udziału w organizacji państw nie brali, niemniej przeto swemi pismami, poglądami tam złożonemi lub wreszcie działalnością praktyczną znakomicie się przyczynili do ukształtowania się pojęć o wychowaniu u współczesnych i u potomnych.

Do rzędu takich mężów należą Pythagoras, Sokrates, Plato, Arystoteles, Plutarch.

1. PYTHAGORAS (* około 580 pd. Chr. na wyspie Samos). Po wielu podróżach po całym podówczas znanym świecie osiadł wkońcu w Krotonie, mieście greckiem w południowej Italji. Po 20-letniej działalności wygnany z Krotonu przez przeciwne sobie stronnictwo polityczne, osiadł w Metapontum, nad zatoką tarentyńską, gdzie też życia dokonał.

W Krotonie założył Pythagoras szkołę, rodzaj zakonu, stworzywszy sobie koło zwolenników i czcicieli, którzy słuchali z bezwzględną uległością prawd przez niego głoszonych. Zajmował się naukami ścisłemi, mianowicie matematyką, czego dowodem odkryte przez niego prawo, zwane „twierdzeniem Pythagorasa", i ułożona przez niego „tabliczka mnożenia". Atoli nauki te były tylko częściami jego systemu, pomocnicami w działaniu, mającemi na celu udoskonalenie duchowe człowieka. Wlewał on uczniom to przekonanie, że siła, zręczność i piękność ciała są wprawdzie wielkiemi dobrami dla człowieka, że jednak podobne one są do zwykłego przyjaciela, który wnet nas gotów opuścić, że natomiast duch uszlachetniony do śmierci nam wiernym pozostanie i nieśmiertelną zapewnia sławę. Pythagoras zalecał uczniom swym życie rodzinne, kładąc wytrwale nacisk na jego świętość i wierność.

Dusza ludzka, zdaniem Pythagorasa, ma boski początek; ona tylko, nie zaś ciało, ma trwałą wartość, istnieje ona i żyje nawet po śmierci człowieka. Człowiek zaś pochodzi również od bóstwa, należy on do duchów, które pierwotnie zamieszkiwały niebo; na ziemię zesłany on tylko dla odbycia pokuty i wracać musi wkońcu do właściwej swej ojczyzny. Mimo boskiego swego pochodzenia jest człowiek z natury i urodzenia niedoskonały i skłonny do złego. Tylko wychowanie religijne może go od tych skłonności uwolnić i uczynić napowrót godnym jego nadziemskiego pochodzenia. Celem wychowania i nauczania powinno być uwolnienie człowieka od jarzma pożądań i zmysłowości, i zbliżenie go do Boga, jako źródła szczęśliwości prawdziwej.

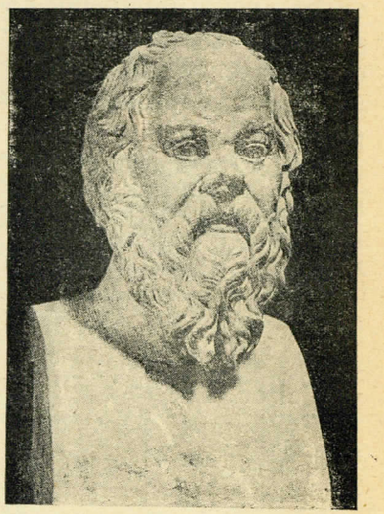
Zasady, głoszone przez mistrza, podjęli i rozwinęli liczni jego uczniowie. Oto niektóre z praw szkoły pytagorejskiej, dotyczące wychowania: „Wszystko, co dobre, płynie strumieniem z dłoni bogów. Wychowując przeto młodzież do bogobojności, wychowywać ją będziesz do dobrego. Człowiek podobny ma być do Boga, a będzie do Niego podobny, jeżeli ukocha prawdę, piękno i cnotę. Niezgoda domowa jest gorsza od miecza i ognia. Jest to choroba na ciele, w czasie której mróz spotyka się z gorączką. Do zgody więc wdrażaj dzieci od pieluch. Kto poznał powaby ducha i rozmiłował się w czystej myśli, ten gardzić będzie chucią cielesną. Życie nasze podobne do

obręczy, której wierzchołek kąpie się w złotym blasku słońca, a spód tarza się w błocie; na górze mieszka człowieczeństwo, na dole zwierzęcość".

„Rodzice są naturalnymi wychowawcami swego pokolenia. Wychowanie ma rozpoczynać się wcześnie, bo pierwsze wrażenia są trwałe jak granitowe góry, występujące z łona rozwijającej się duszy. Każdy wiek wymaga innego sposobu obchodzenia się ze sobą. Dzieci nie są twarogiem i nie można z nich robić serów wciąż na jedną formę. Porządek jest duszą życia, niechaj się więc stanie drugą dzieci naturą. Każdy wiek ma swe szczególne przywary: te wykorzenić jest celem wychowania. Dziecię każde jest w swym rodzaju podobne do bóstwa; podawaj mu rękę, dozwól rozwijać się samodzielnie jego duchowi".

Niewiastom udzielał Pythagoras takich rad zbawiennych: „Nie każcie posługiwać sobie ustawicznie, ale pracujcie same, bo praca różami wyściela i wonią napełnia duszę kobiecą. Ofiar krwawych nie czyńcie, gdyż bogowie odwracają oczy od niewiasty, której ręce krwią zbroczone. Kochajcie mężów waszych goręcej niż rodziców, nie bądźcie wiecznem ich przeczeniem! Brzydźcie się mową lubieżną i nieprzystojną, nienawidźcie swarów i plotek wśród waszych wieczorynek. Płeć białogłowska przeznaczona jest od bogów więcej niż męska do pobożności. Chętnie wstępuje bóstwo w pierś modlącej się gorąco kobiety".

2. SOKRATES, najsławniejszy mędrzec grecki, syn rzeźbiarza Sofroniskosa, urodzony w Atenach w roku 469. W młodości uczył się rzemiosła swego ojca, służył potem Ojczyźnie jako żołnierz i obywatel. Zajmował się najchętniej nauką i nauczaniem i zawodowi temu poświęcił całe swe życie. Nie tworząc osobnej szkoły, obcując bez różnicy z każdym, kto nauk jego chciał słuchać, poczytywał za główne zadanie życia prowadzić ziomków swych do poznania siebie samego i do cnoty. Nieprzyjaciele mędrca, których nienawiść ściągnął na się przez bezwzględne wykrywanie ich nieuctwa i zarozumiałości, oskarżyli go o to, jakoby nie uznawał bogów, uznawanych przez państwo i obcowaniem swem z młodzieżą psuł dobre jej obyczaje. Skazany na śmierć wypił truciznę w więzieniu publicznem roku 399 przed Chrystusem. Sokrates nie zostawił pism żadnych a poglądy jego znane nam są tylko z dzieł jego uczniów, Platona i Ksenofonta.



Sokrates.

Prawdy pedagogiczne głoszone przez Sokratesa, dające się wysnuć z tych pism, tak się przedstawiają:

„Wielka liczba mniemań i sądów, które uważamy za prawdziwe, są z gruntu fałszywe.“ Aby o tej prawdzie uczniów i zwolenników swych przekonać, starał się Sokrates przy pomocy pytań i zarzutów wykazać nicość owych mniemań fałszywych i sprowadzić przyznanie się towarzysza rozmowy do nieświadomości. W rozmowach takich *(dialogach*[1]*)* udawał Sokrates sam nieświadomego rzeczy, o którą chodziło, zgadzał się pozornie na błędne zapatrywania przeciwnika, aby je potem tem dobitniej, przez wyprowadzenie naturalnych wniosków dalszych, wystawić jako fałszywe („Ironja Sokratesowa“).

„Aby dojść do wiedzy właściwej, należy o każdej rzeczy stworzyć sobie dokładne i prawdziwe pojęcie“. W tym celu w rozmowach swoich przechodził Sokrates zapomocą indukcji — wyprowadzając wszystkie swe wnioski z obserwacji i doświadczenia, przy pomocy analogji (zestawiania i porównywania), — niepostrzeżenie od pojęć zmysłowych do oderwanych, od przykładu do reguły i prawa. Doszedłszy zaś do wyniku swych badań, starał się o ścisłe określenie danego pojęcia, o definicję. Rozmową zaś kierował w ten sposób, ażeby słuchacz sam, naprowadzony zręcznemi pytaniami, dochodził do poznania i uznania prawd, o których zbadanie chodziło. Nie chciał on słuchaczowi narzucać swych twierdzeń, lecz starał się prawdy jasno określone wydobywać z niego samego. Takie postępowanie w badaniu i nauczaniu nazwała poźniejsza nauka m e t o d ą s o k r a t y c z n ą.

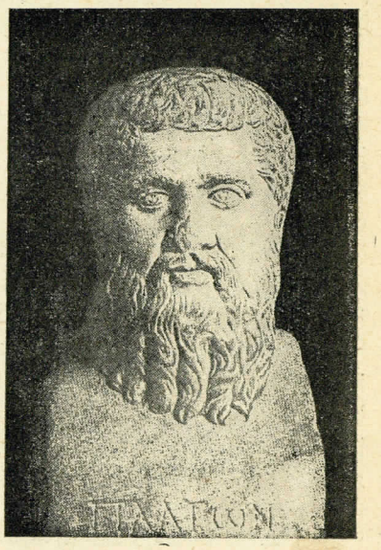
Wpływ wychowawczy Sokratesa na uczniów był bardzo wielki. Alkibiades, najzdolniejszy z nich, ale i najniesforniejszy, z zapałem mówił o chwilach przebytych z mistrzem. Opowiadał on, że jakaś tajemnicza siła przykuwała słuchaczów do śledzenia myśli Sokratesa, że słowa jego w duszach słuchaczów budziły przeróżne uczucia, kierowały nimi, dokąd on sam chciał.

Idee Sokratesa tworzyły bujny posiew, który się odradzał bujnym plonem w dalszym ruchu umysłowym Greków i przygotowywał umysły do przyjęcia zasad chrześcijaństwa. Atoli dzisiaj s p o s ó b, w jaki Sokrates z uczniami postępował i nauczał, ma dla wychowawcy-nauczyciela większe nierównie

[1]) *Dia-logos* dosłownie: „roz-mowa“.

znaczenie niż z a s a d y, które głosił. Zniżyć się do pojęć ucznia, poznać zakres jego wyobrażeń, wyplewić ziółko zarozumiałości z jego umysłu, siłą przekonywających dowodów skłonić go do przyznania własnej słabości i błędu, po takiej zaś pracy przygotowawczej, obudzić w tej samej duszy zapał ku poznaniu prawdy i cnoty — oto ideał wychowawczy Sokratesa, przekazany potomnym do naśladowania.

3. PLATON (* około 427, † 347 pd. Chr.), najznakomitszy uczeń Sokratesa, słuchał przez 8 lat wzniosłych nauk mistrza, po jego zaś tragicznej śmierci, opuściwszy Ateny, przeniósł się do Megary, do matematyka Euklidesa, gdzie zaznajomił się z filozofją tak zwanych „Eleatów“. Odbywał następnie dalekie podróże, zwiedził Afrykę, Egipt i Włochy południowe, gdzie poznał naukę Pythagorasa. Wkońcu osiadł w Sycylji. Wszelako otwartość, z jaką karcił okrutne postępowanie tyrana Dionizjosa, omal nie przyprawiła go o utratę życia. Powróciwszy do Aten w 40 roku życia, rozpoczął Platon zawód nauczycielski, zakładając w gaju, poświęconym czci herosa Akademosa, szkołę filozoficzną, nazwaną stąd „Akademją“. Po dwakroć jeszcze odbywał podróże do Sycylji w tem przekonaniu, że uda mu się przecież skłonić Dionizjosa do bardziej ludzkich rządów. Widząc wszelako, że przestrogi jego i nauki nie znajdują tam właściwego gruntu, powrócił do ojczystego miasta. Odtąd poświęcił całe dalsze życie rozmyślaniom nad najważniejszemi zagadnieniami ducha ludzkiego i nauczaniu ziomków swych słowem i pismem. Za przykładem Sokratesa nazwał się nie „sofistą“ (mędrcem), jak się tytułowali dawniejsi badacze, lecz „filozofem“, to jest „przyjacielem mądrości“. Stąd później i nauka, stanowiąca podstawę wszelkiego badania i rozumowania, otrzymała nazwę „filozofji“. Wszystkie pisma Platona ułożone są w formie djalogów, w których Sokrates, zawsze główny uczestnik rozmo-



Platon.

wy, głos zabiera. Doszły one do naszych czasów, jakkolwiek nie wszystkie są autentyczne.

W poglądach swoich na wychowanie, wyłożonych w dziełach, traktujących o „Prawach“ i o „Rzeczypospolitej“, stoi Platon wogóle na gruncie doryckim, uważając pedagogję za część polityki czyli nauki o urządzeniu państwa. Prawdziwe dobro, do jakiego młodzież wdrażać należy, schodzi się u Platona z pięknem, tworząc ową sławną w starożytności *„kalokagathia“* [1]). Harmonja duszy i ciała i poszczególnych władz umysłowych pomiędzy sobą jest — zdaniem jego — celem każdego wychowania. Arystokratyczny sposób myślenia Platona pozwala mu zwracać uwagę tylko na wychowanie wyższych, kierujących stanów. — W idealnem jego państwie rzemieślnicy (najczęściej obcokrajowcy) i niewolnicy stoją na uboczu nie mając prawa kształcić się we wskazanym kierunku. Stanowisko to jest następstwem zasadniczych pojęć o państwie, jakie panowały w ciągu całej starożytności. Obowiązki państwowe do tego stopnia zajmowały czas i siły właściwych obywateli, że ci nie mogli zajmować się zarabianiem na chleb powszedni. Każde więc państwo w pojęciu starożytnem miało podkład, złożony z niewolników i wogóle z ludzi podrzędnych stanowiskiem, którzy pracowali na utrzymanie „obywateli“. Dopiero chrześcijaństwo ogłosiło zasadę, że i niewolnik jest wobec Boga równy innym ludziom.

Zgodnie z Sokratesem ganił Platon poetów greckich, że przypisują bogom ludzkie uczucia i namiętności. Narówni z mistrzem swym wykładał także, że ponad wszystkimi bogami jest tylko jedno bóstwo doskonałe i mądre, które rządzi światem i życiem ludzkiem. Z tem bóstwem łączy się po śmierci ciała nieśmiertelna dusza ludzka. Wszystko zaś, co istnieje na świecie, jest tylko słabem i znikomem odbiciem zaziemskich niezmiennych „idei“, istniejących rzeczywiście i niezależnie od odpowiednich przedmiotów światowych. Już Sokrates w sporach swoich ze Sofistami na pierwszy plan swoich roztrząsań filozoficznych wysunął zagadnienia prawdy i dobra. Platon zajął się nadto kwestją prawdziwej rzeczywistości, bezwzględnego bytu, łącząc wszystkie te trzy zagadnienia razem. Środkiem zaś do tego była dla niego nauka o pojęciu,

[1]) *καλός* (piękny) *καὶ* (i) *ἀγαθός* (dobry). Oznacza przeto *καλοκἀγαθία* w przybliżeniu: fizyczną i moralną doskonałość ludzką.

którą Sokrates przeciwstawiał głoszonemu przez Sofistów przeczeniu powszechnej prawdy i dobra. „Pojęcie“ jako zjednoczenie znamion, wspólnych jednemu rodzajowi, jest czemś niezmiennem i trwałem. Uznawał tedy Platon pojęcie za jedyny byt prawdziwy. Już Sokrates utrzymywał, że jedynie pojęcie jest wiedzą i że cnoty można się wyuczyć, że tedy cnota jest także wiedzą. Platon uznaje więc pojęcie za jedynie prawdziwą istność a zakresy prawdy i dobra czyli rozumu z jednej strony a bytu i rzeczywistości z drugiej strony zlewają się u niego razem. Wszystko, co rozumne, co rzeczywiste, nazywa Platon „ideą“. W tem znaczeniu są ideje u Platona bytem właściwym i prawdziwym, są istotą rzeczy, są pierwowzorami wszystkiego, co istnieje na ziemi. A jak w świecie zmysłowym pozostaje wszystko w pewnym wzajemnym stosunku, tak samo w świecie nadzmysłowym ideje łączą się wzajemnie, tworząc świat osobny. Wszystkie zaś te ideje sprowadzają się ostatecznie do jednej idei, do idei dobra, która jest podstawą wszystkiego bytu, istnością bezwzględną czyli bóstwem. Od bóstwa też pochodzi dusza ludzka. Dusze ludzi istniały już przed swem połączeniem się z ciałem, złożonem z materji, która dla dusz jest pętem doczesnem. Stąd tłumaczy Platon słabą naturę człowieka, jego chwianie się między dobrem a złem. O zupełne zaś zwycięstwo nad złemi skłonnościami może człowiek starać się dlatego, bo dusza ludzka skutkiem swego boskiego pochodzenia zachowała wrodzony popęd ku pierwotnej swej ojczyźnie. Dostrzegając więc w świecie niezatarte jeszcze objawy prawdy, dobra i piękna, przypomina sobie swój byt pierwotny i owe pierwowzory czyli ideje prawdy, dobra i piękna, które znała niegdyś istniejąc społem z bóstwem.

Wychowanie młodzieży winno zrobić z dziecka idealnego człowieka i najlepszego obywatela. Do 18 roku życia powinno się dziecko ćwiczyć tylko w spostrzeganiu, nie zaś w myśleniu samem. Cechami bowiem charakterystycznemi tego stopnia nauki są u wychowanków nieśmiałość i wstydliwość, chętne uleganie drugim, posłuszeństwo przepisom, popęd naśladowczy. Żądza spostrzegania czegoś nowego tudzież nabywania nowych wiadomości, wielka wrażliwość sprawia, że dziecko każde wrażenie przyjmuje najłatwiej i w najżywszych barwach i najtrwalej zachowuje je w pamięci.

Pod względem fizycznym radzi Platon dzieci od urodzenia do 7 roku życia wyprowadzać ustawicznie na świeże

Publ. Biblioteka Pedagogiczna im. Wł. Spasowskiego w Bielsku-Białej

powietrze, zakazuje otaczać je pieszczotami, nie radząc równocześnie postępować z niemi zbyt surowo, by nie stały się tchórzliwemi i nie nabyły niewolniczego usposobienia. Wesołość nie ma opuszczać dzieci; oddalać od nich należy wszystkie uczucia smutne i wyobrażenia napełniające je strachem. Dla dzieci starszych, zarówno chłopców jak dziewcząt, poleca Platon gimnastykę, do której dołącza strzelanie z łuku, jazdę konną i pływanie. Zadaniem gimnastyki jest jednak wykształcić człowieka nietylko fizycznie, ale i etycznie (moralnie) i estetycznie. Gimnastyka bowiem, wprawiając dziecko do zręcznych ruchów ciała, ma je wszechstronnie rozwinąć, uczynić je zdrowem i zdolnem do urzeczywistnienia celów w państwie. Ostatecznym też celem wychowania fizycznego jak i intelektualnego jest osiągnięcie moralnej harmonji i piękna.

Pod względem intelektualnym radzi Platon już wśród zabaw dziecięcych poznawać zdolności uczniów i ich skłonności. Rozrywki dziecięce mają się stosować do przyszłego ich zawodu. Podawane dzieciom zabawki brane być winny z zakresu geometrji, (jak np. kształtne figury), i arytmetyki, np. więcej przedmiotów razem oznaczonych liczbami. Mają one rozwijać rozum i przyzwyczajać oko do harmonijnego porządku. I po 7 roku życia uważa Platon naukę arytmetyki i geometrji za najważniejszą obok czytania i pisania. Bardzo ostrożnie radził postępować z lekturą poetów. Utwory bowiem poetyckie mają na oku ludzi już wykształconych a nie kształcących się dopiero. Dziecko nie ma jeszcze stałej świadomości dobra i prawdy; dlatego należy mu podawać tylko obrazy moralne dobrych wzorów, któreby cnotę wyraźnie zalecały i pobudzały popęd do dobra. Muzyka i śpiew uszlachetniają młodzież, ale i w doborze muzyki należy być ostrożnym. Treść pieśni mają stanowić hymny na cześć bogów i utwory opiewające czyny bohaterów. Nauka muzyki ma obejmować tylko doryckie i frygijskie dźwięki, bo te tylko rodzaje muzyki, opiewając dzielność w wojnie i wytrwałą odwagę, do szlachetnych uczuć i postanowień zdolne są zachęcić.

Pod względem wychowania moralnego poleca Platon w wieku dziecięcym prowadzić wychowanków do świątyń i wpajać w nich religijne wyobrażenia o wyższej potędze. Drugiem źródłem wychowania etycznego mają być opowiadania o czynach moralnych i podania o bogach. Treść jednak tych ostatnich ma być tak dobrana, aby podawała żywy obraz o rządzie boskim w świecie i w życiu ludzkiem; wszelkie zaś poetyckie baśnie o walkach bogów mają być z nauki szkolnej wyłączone zupełnie. Etyczne wychowanie starszej młodzieży ma dążyć przez głębsze poznanie boga do cnotliwego życia. W wychowaniu unikać trzeba wszelkich ostateczności; młodzież winna być umiarkowana, mężna, roztropna i sprawiedliwa, uległa i posłuszna względem rodziców i starszych.

Wychowanie estetyczne ma obudzić w dzieciach zmysł dla piękna przez zwracanie uwagi ich na piękne otoczenie, na piękną naturę, domy, malowidła, posągi, tkaniny. W starszym zaś wieku na rozwój estetycznego wychowania oddziaływać mają wszystkie czynniki, które zmierzają do wytworzenia jednolitej harmonji duszy i ciała.

Co się tyczy metody wychowania przywiązuje Platon nadzwyczajną wagę do rozwoju własnej obserwacji wychowanka. Dziecko zdobywać ma naukę z codziennego doświadczenia i obcowania ze starszymi. Dalsza nauka utrwalać się ma przez trafne pytania i przez stosowne powtarzanie. Przy tem wszystkiem indywidualizacja ma być kierującą zasadą, przyrodzonych bowiem zdolności wychowanka nie zastąpi żadna szkoła ani ćwiczenia.

Pod względem karności najlepszym czynnikiem jest — zdaniem Platona — osobiste oddziaływanie nauczyciela, który odznaczać się powinien przed innymi intelektualną i moralną wyższością. Jedno i drugie musi mu zjednać przewagę moralną nad uczniami. Kara cielesna dozwolona tylko za brak uszanowania dla starszych i w razie przekroczenia przepisów i ustaw wychowawczych. Każdy starszy mąż ma obowiązek pod grozą kary i utraty czci ukarać młodzieńca, mówiącego źle o swoich rodzicach lub oczerniającego osoby starsze. W państwie Platona ma istnieć trybunał, złożony z 60-letnich starców, który ma osądzać i stosownie karać wszelkie przewinienia młodzieży, rozważać, czy wypłynęły one z młodocianej nierozwagi, czy z zepsutego serca, czy z zakorzenionej brutalności, czy wreszcie z braku oświecenia. Natomiast gdzie chodzi o samą naukę, o nabywanie wiadomości, nie dopuszczał Platon żadnego przymusu: „wychowujmy naszych chłopców więcej w swobodnej zabawie, a wtedy będziemy mogli obserwować lepiej, do czego każdy posiada zdolności".

Od 18 do 20 roku życia każe Platon młodzieży wyłącznie oddawać się gimnastyce, nie uważa bowiem jej w tym wieku jeszcze za tak dojrzałą, aby mogła wstąpić w dziedzinę czystego myślenia. Do takiego studjum zdolna jest młodzież — zdaniem Platona — dopiero między 20 a 30 rokiem życia. W czasie tym każe jej się Platon uczyć czystej arytmetyki, geometrji, stereometrji, umiejętnej astronomji, teorji tonów i muzyki. Wszystkie te nauki mają być tylko przygotowaniem do filozofji, która ma być koroną wszystkich umiejętności. Filozofji nie mają się uczyć wszyscy, ale tylko ci, którzy w ostatnich 10 latach nauki okazali zdolność do rozmyślań filozoficznych. Celem nauki filozoficznej ma być rozwinięcie i pielęgnowanie władzy czystego myślenia, tak, aby moralne mniemania stały się moralną wiedzą i mogły doprowadzić do czystej i prawdziwej cnoty.

Podstawą wszystkich teorji wychowawczych Platona jest mniemanie, że jednostka w państwie nie ma znaczenia, że życie jednostkowe zlać się winno z ogółem lub zniknąć zupełnie. Stąd to pochodzi, że w państwie Platona nie uwzględnia się prawie wcale wychowania kobiecego. Osobnik ludzki jest tu niczem a powszechność wszystkiem. To było powodem, że jego idealistyczna filozofja znosi zupełnie życie rodzinne i wolność osobistą. Zdolności kobiet są, zdaniem Platona, zupełnie równe zdolnościom mężczyzn, wyjąwszy pewną niemoc duszy, która czyni niewiastę niższem od mężczyzny stworzeniem. Z tego powodu kobieta zdolna jest zajmować się polityką, nauką, gimnastyką, słowem, może nabyć całego tego wykształcenia, co mężczyzna. W niej przecież staje się wszystko rzeczą cokolwiek słabszą, ale zato przyjemniejszą. Właściwem wszelako przeznaczeniem kobiet nie jest polityka ani służba wojskowa, ale troska o gospodarstwo domowe, o wychowanie dzieci, uprzyjemnianie szlachetnego pożycia, do tego też niewiastę przedewszystkiem wychowywać należy.

Cała teorja wychowawcza Platona jest tylko konsekwentnem rozwinięciem idealistycznej filozofji i polityki jego, znoszącej wszelkie osobiste i indywidualne usiłowania. Teorję tę obalili już najbliżsi następcy Platona, w pierwszym zaś rzędzie najznakomitszy jego uczeń, Arystoteles, który wyszedł z przeciwnej zasady, że ogół bez szczegółów jest niczem a jednostka podstawą powszechności. Mimo tego teorja wychowawcza Platona — dzięki świetnym zaletom jego stylu

i poetycznemu sposobowi przedstawienia — została na długie czasy niedoścignionym wzorem dla wszystkich późniejszych teoretyków, nie liczących się z rzeczywistością, czyli dla tak zwanych utopistów.

4. ARYSTOTELES (* 384, † 322 pd. Chr.), jeden z najbardziej wszechstronnych, najbystrzejszych i najbardziej wpływowych myślicieli całej ludzkości. Pochodził ze Stagiry, osady greckiej w Tracji. Ojciec jego był nadwornym lekarzem króla macedońskiego. Mając lat 17 udał się do Aten i przez lat 20 słuchał tu wykładów Platona, nie wiążąc się jednak jego poglądami i obierając krytycznie ciągle nowe drogi myślenia. Opuściwszy po śmierci Platona Ateny, podróżował czas jakiś. W roku 342 powołał go Filip Macedoński na wychowawcę królewicza Aleksandra, którego kształcił przez lat ośm. Kiedy Aleksander objął berło po ojcu, przeniósł się Arystoteles do Aten, gdzie w tak zwanym „Liceum“ (tak nazwanem od pobliskiej świątyni Apollina Lykajosa) założył filozoficzną szkołę. Zwykle nauczał, przechadzając się ze swymi uczniami tam i napowrót w cienistych alejach, wysadzanych platanami lub w krużgankach, skąd zwolenników jego nazwano „perypatetykami[1]). Wykłady odbywały się rano i wieczór: wykładów porannych słuchali tylko zaufani przyjaciele Arystotelesa, który ich wprowadzał w dziedzinę głębszych dociekań filozoficznych. Wykłady wieczorne obejmowały roztrząsania, odnoszące się głównie do retoryki i polityki i przedstawiały rzecz we formie przystępniejszej. Przez lat 13 rozwijał Arystoteles w Atenach bardzo rozległą działalność, ogarniając swemi pracami na-

Arystoteles.

[1]) περιπατεῖν = przechadzać się.

ukowemi całą podówczas znaną wiedzę. Niema prawie żadnego obszaru umiejętności, któryby nie zawdzięczał mu powstania lub rozwinięcia, a cała późniejsza grecka uczoność i znaczna część prac naukowych w wiekach średnich na jego studjach się opiera. Napisać miał 146 dzieł, które są treści logicznej, filozoficznej, przyrodniczej, estetycznej i gramatycznej. Jako stronnik rządu macedońskiego, narażony był Arystoteles w Atenach na niechęć i prześladowanie ze strony Ateńczyków, aż wreszcie oskarżony o bezbożność, nie czekając wyroku sądowego, schronił się do Chalkis na Eubei, gdzie wkrótce umarł, mając lat 63.

Sokrates uczynił punktem wyjścia swoich badań pojęcie myślącego przedmiotu. Platon ogłosił to pojęcie istniejącem dla siebie i tworzącem prawdziwą istotę świata i w tem znaczeniu uczynił je przedmiotem naszego myślenia. Arystoteles natomiast dowodził, że pojęcie nie da się oddzielić od rzeczy, którą oznacza, że nie istnieje samo dla siebie jako idea, lecz w samej rzeczy, że więc jest z rzeczą tą koniecznie spojone. Arystoteles tedy nadaje idealizmowi Platona kierunek realistyczny, opierający się na doświadczeniu. Arystoteles znosi platoński rozdział pomiędzy światem idei a światem zjawisk, uważając ten dwojaki świat za jeden i ten sam, za świat, który jednoczy w sobie obydwie zasady główne wszelkiej rzeczywistości, t. j. pojęcie i rzecz, formę i materję. Z Platonem zgadza się Arystoteles w tem, że, gdyby w rzeczach nie było żadnej ogólności, (pojęcia, rodzaju, gatunku), nie byłaby też żadna wiedza o tych rzeczach możliwa, bo umysł nasz nie styka się istotnie z rzeczami bezpośrednio, lecz tylko za pośrednictwem myśli czyli pojęć o nich. W przeciwieństwie jednak do Platona sądzi Arystoteles, że nie ogół, nie idea rodzajowa, lecz szczegół, osobnik, indywiduum jest pierwotnym bytem i, że pojęcie nie ma rzeczywistości samo dla siebie, jak platońska idea, lecz tylko w poszczególnych rzeczach. W każdej istniejącej rzeczy — z wyjątkiem jedynie bóstwa — należy rozróżnić formę i materję jak w człowieku duszę i ciało); nigdy jednak nie należy ich rozdzielać, gdyż znowu z wyjątkiem tylko bóstwa forma nie istnieje nigdy bez materji i naodwrót. To są dwie główne zasady, któremi Arystoteles tłumaczył dwa światy: podmiotowy i przedmiotowy, zjednoczone w rzeczywistości.

Celem wychowania, zdaniem Arystotelesa, jest uczynienie człowieka szczęśliwym. Ponieważ zaś szczęście opiera się na cnocie, więc do niej przedewszystkiem młodzież prowadzić należy, aby jej szczęście prawdziwe zapewnić. Do tego celu wiodą dwa środki: wychowanie moralne i przyzwyczajenie. Wychowania moralnego nie można rozpocząć od wdrażania cnoty teoretycznej, bo ta zawisła od rozwoju rozumu, który dopiero w późniejszym wieku następuje. Trzeba więc zaczynać od cnoty praktycznej. Na przekonania dzieci nie można wpływać argumentami, cnoty nie można wpoić w dziecko przemocą, dlatego należy je do niej przyzwyczajać. Pierwszym zatem i głównym środkiem wychowania jest przyzwyczajenie. Taka praca, zniewalająca do nawyknienia, nie będzie dla dziecka uciążliwa, lecz raczej będzie ona rozrywką, wyjętą z zakresu tych czynności, do których się dziecko ma przysposabiać na przyszłość. Niemniej ważnym czynnikiem w wychowaniu moralnem jest popęd do naśladowania, który się w dziecku bardzo wcześnie rozbudza. Naśladowanie bowiem jest własnością wrodzoną człowiekowi; od wszystkich innych jestestw odróżnia się on tem, że najbardziej naśladować lubi i, że cała jego początkowa wiedza dochodzi do skutku przez naśladownictwo. A jak prawodawca ma z państwa wogóle wypędzać wszelkie pod względem moralnym szkaradne mowy, gdyż słowo łatwo przeradza się w czyn, tak też z kółek dziecięcych rugować należy wszystkie tego rodzaju objawy. Na otoczenie dziecka bardzo zważać potrzeba i usuwać wszystko, co zły wpływ wywrzeć może, jak: niemoralne obrazy, figury i t. d. Dlatego Arystoteles każe nie dopuszczać obcowania dzieci z niewolnikami, którzyby swą mową lub postępkami pozbawić mogli dzieci nabytej już w części cnoty.

W wychowaniu intelektualnem rozróżnia Arystoteles trzy okresy: 1. Do piątego roku życia nie mają się dzieci niczego uczyć, tylko pod opieką matek i piastunek bawić się i słuchać powiastek, przypatrywać się i przysłuchiwać temu, co później same czynić mają. 2. Po roku 7 rozpocząć się ma nauka czytania, pisania, rysunków, gramatyki, matematyki, geografji i historji. 3. Od 21 roku życia ma się młodzieniec oddawać trudniejszym ćwiczeniom gimnastycznym i głębszym pracom intelektualnym, ma więc studjować dialektykę, retorykę i filozofję.

Gimnastyce przypisuje Arystoteles wartość higieniczną i uważa ją za znakomity środek, wiodący do uszlache-

tnienia serca i umysłu. Powstaje jednak przeciw nadużyciom i przesadzie w ćwiczeniach fizycznych, które są częstokroć powodem brutalności i barbarzyństwa. Gimnastyka nie ma być celem, ale środkiem wychowawczym; sił należy nabywać przez ćwiczenia fizyczne nie dla popisów, ale dla wykształcenia dzielnych i dobrych obywateli. Nie każe Arystoteles udzielać gimnastyki równocześnie z pracą umysłową, twierdząc, że jedna z drugą nie da się pogodzić, bo, jeżeli każda z nich wymaga znacznego nakładu sił, to tem bardziej wysila się młodzież przez równoczesne ich połączenie. Skutek takiego połączenia jest ten, że wstrzymuje ono rozwój fizyczny i umysłowy. Dlatego to właściwą gimnastykę przeznaczył Arystoteles na późniejszy okres wychowania a pracę umysłową polecał przeplatać przedewszystkiem odpoczynkiem i swobodnem wytchnieniem.

Na sztuki piękne kładł Arystoteles w nauczaniu wielki nacisk, bo sztuki te przy pomocy martwego materjału przedstawiają najgłębsze myśli ludzkiego ducha. Najwyżej wszakże stawiał muzykę i śpiew. Kiedy bowiem inne sztuki piękne przemawiają do oka tylko, to muzyka i śpiew wciskają się do ucha i głosem ludzkim do duszy, budząc tam uczucia szlachetne, niwecząc namiętności, zagrzewając do miłości Boga i Ojczyzny. Nie sądzi Arystoteles, jakoby etyczny cel muzyki i wyższa rozkosz, jakiej dostarcza, przez samo słuchanie dały się osiągnąć. Z tego słodkiego nektaru śmiertelnych korzystać mogą należycie ci, co się sami tej sztuki nauczyli i co ją z zamiłowaniem uprawiają. Prawie równie wysoko jak muzykę ceni Arystoteles naukę rysunków; budzi ona poczucie piękna, czyni człowieka zdolnym do należytego rozumienia i pojmowania dzieł sztuki, malarstwa, architektury i wypełnia wolne chwile obywatela.

W sprawie karności w wychowaniu Arystoteles dopuszcza także karę cielesną, ale zaleca jej używać tylko do 7 roku życia. Jeżeli zaś jaki młodzian, który do wspólnych biesiad nie ma jeszcze przystępu, słowem lub czynem dopuścił się czegoś zdrożnego, należy go złajać lub ukarać cieleśnie. Jeżeli bowiem człowiek wolny dopuszcza się jakiego występku, to popełnia czyn niewolniczy, a postępując jak niewolnik, niewolniczą także musi ponieść karę. Zgodnie więc

z Platonem nie potępia Arystoteles kary cielesnej za przewinienie przeciwko przepisom moralnym. Gdy przestrogi i upomnienia stają się bezskuteczne, obaj polecają stosowanie kary cielesnej.

Ostatecznym celem podawanych młodzieży wiadomości, wśród których nauki przyrodnicze jedno z pierwszych miejsc zajmują, jest wedle Arystotelesa utrwalenie cnoty przez mądrość. Dopiero wtenczas, gdy dusza jest już do szlachetności usposobiona, gdy nawyknienie do cnoty już się ustaliło, wywierają głębsze wiadomości i zasady naukowe wpływ swój dobroczynny. Przez serce więc każe Arystoteles wdzierać się do młodej głowy i tą drogą spodziewa się zbawiennie ją wykształcić i doskonałego wytworzyć obywatela. Podnosząc wartość przyjaźni, radzi młodym zaprzyjaźniać się ze starszymi, aby się od nich tem skuteczniej cnót wszelakich wyuczyć mogli. Przyjaźń łączy ścisłym węzłem rodziców i dzieci, połączyć też winna wszystkich obywateli razem.

Przewodnia myśl teorji pedagogicznej Arystotelesa rozrzucona jest po wielu jego pismach, osobnego bowiem dzieła o wychowaniu Arystoteles nie pozostawił. Przedstawia się ona w krótkich słowach tak:

„Powinnością rządu jest troska o pomyślność i potęgę państwa. Do celu tego dojść można przy pomocy wolnych obywateli. Im wyższa będzie wartość wolnego obywatela, tem większa będzie pomyślność i potęga państwa. Wartość moralna obywateli będzie tem większa, im ściślej wykonywać będą obowiązki, im mniej przeciw nim wykraczać będą. To zaś będzie możliwe tylko wtedy, gdy do spełniania obowiązków a unikania wykroczeń nawykną już jako młodzi przy pomocy wskazówek ludzi starszych i wskazówek czerpanych z nauk. Wynika stąd, że państwo w interesie swej potęgi i pomyślności winno zajmować się edukacją młodzieży w zakładach publicznych".

5. PLUTARCH. Między teoretykami pedagogicznymi Grecji, zostającej pod zarządem Rzymian, na szczególną uwagę zasługuje Plutarch z Cheronei, żyjący między rokiem 50 a 120 po Chr. Przebywszy młode lata w Atenach, przeniósł się do Rzymu, gdzie jako nauczyciel i uczony taki sobie zdobył rozgłos, że cesarz Trajan najwyższemi odznaczał go w państwie dostojeństwami. Przypisywane powszechnie Plutarchowi

dziełko „o wychowaniu dzieci“ rzuca ciekawe światło na obyczaje ówczesne i na zasady, jakiemi się w wychowaniu młodego pokolenia wtedy kierowano.

Plutarch.

Ten tylko, zdaniem Plutarcha, dożyje pociechy z dziatek swoich, kto sam wiedzie życie zacne, wolne od rozpusty, zwłaszcza zaś od opilstwa. Ojcowie winni w ścisłem wykonywaniu obowiązków przyświecać przykładem synom swoim. Rodzice karcący i strofujący dzieci swoje za występki i błędy, których się sami dopuszczają, stają się sami własnymi oskarżycielami. Nauczycielami i przewodnikami młodzieży niech będą ludzie bez zarzutu we względzie moralnym. Biada ojcom, którzy z nieświadomości, skąpstwa lub lekkomyślności wybierają na nauczycieli dzieci swoich istoty niskie i spodlone.

I na zdrowie fizyczne zwracać każe Plutarch baczną uwagę. Zdrowe ciało w wieku młodszym, to zapowiedź silnej, czerstwej starości. A jak wśród najpiękniejszej pogody przygotowanym być trzeba na możliwą burzę, tak w młodym wieku czystością i umiarkowaniem zarabiać sobie należy na szczęśliwą starość.

Kłamstwo jest cechą niskiego sposobu myślenia; zasługuje ono na wzgardę każdego człowieka, przebaczać tej wady nie należy nawet nikczemnemu niewolnikowi.

Upomnieniami i przestrogami, nie chłostą, która tylko niewolnikom przystoi, wychować należy dzieci wolne. Umiarkowane podlewanie i skrapianie roślin krzepi je i do wzrostu pobudza, nadmierne zalewa je i gubi; tak siły ducha wśród umiarkowanej pracy potężniają i krzepią się, obciążenie nadmierne osłabia je i przygniata.

Praca i wytchnienie, zmieniając się kolejno, rozkosz przynoszą duszy. Nawet i nieżyjące twory objawiają konieczność

spoczynku. Wszak i lirę i łuk napinamy tylko wtedy, gdy ich użyć mamy, zresztą bez napięcia i natężenia je zostawiając.

Plutarch jest żarliwym zwolennikiem wytrwałego ćwiczenia pamięci, którą nazywa skarbnicą wszelkiej nauki. „Niedarmo w nauce o bogach — mówi on — uczynili przodkowie Mnemozynę (pamięć) matką muz; chcieli nam tem dać poznać, że pamięć naukę wszelką rodzi, żywi i utrzymuje“.

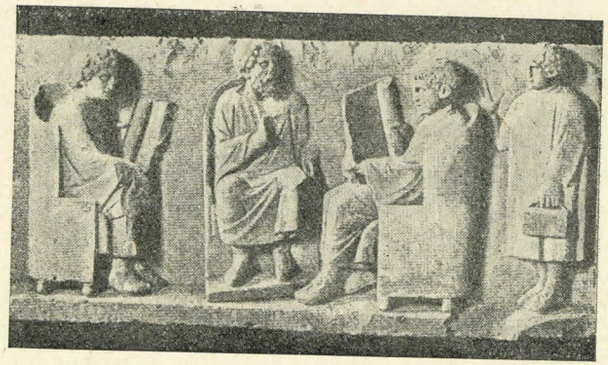
W innem dziele, w którem mówi o sposobie, jak młodzież korzystać ma z lektury poetów, udziela Plutarch bardzo rozsądnych rad wychowawczych. Czytanie jest pokarmem, który daje zdrowie, ale przy fałszywem użyciu, także niezdrowie umysłowe“. Czytanie porównywa Plutarch z Nilem, który wylewami swemi jednemu rolnikowi pomnaża plony, drugiemu ruinę przynosi. „Poetów można czytać — mówi Plutarch — w różnym celu; jak na jednem pastwisku pszczoła szuka kwiatu, koza trawy, świnia korzeni, inne stworzenia ziarna, tak i przy lekturze poetów jeden szuka historji, drugi rozkoszuje się formą poetycką, inny szuka etycznego pouczenia“. Ostatni rodzaj czytania powinna — zdaniem Plutarcha — szczególnie uwzględniać lektura, mająca cel wychowawczy. Uznaje on, że prowadzenie młodzieży w ślad za myślami wielkiego poety, działa na umysł młody w sposób uszlachetniający; ale widząc także szkodliwy wpływ utworów poetyckich, chciał ostrze tego wpływu stępić przez budzenie u młodych czytelników refleksji, że nie wszystko, co jest piękne pod względem formy, musi być zarazem piękne pod względem treści. Młodzież czytając poezję, powinna mieć oczy otwarte na wszystko, co w danym utworze jest dobre, a co złe. Nie należy tedy, czytając utwory poetyckie, wprowadzać młodzieży jakby do świątyń jakich i kazać im wszystko bezkrytycznie podziwiać.

RZYMIANIE.

Naród rzymski nie stanął pod względem płodów umysłu tak wysoko, jak Grecy. Nie wydał ani poetów, którzyby choć w przybliżeniu przypominali genjusz Homera lub Sofoklesa, ani nie stworzył we filozofji nowych systemów. Był to naród nawskroś praktyczny, jak w życiu politycznem, tak w literaturze, w nauce i sztuce. Zhołdowawszy sobie Grecję, przyjął od niej te skarby jej genjuszu, które mu do jego usposobienia i potrzeb najsnadniej się nadawały. Poezję grecką przeszczepił wprawdzie na grunt swój, ale się nią niewiele rozkoszował, ani dążył do wielkich na tem polu triumfów. Z mądrości greckiej umiał zręcznie wybrać to tylko, co mu do czynnego życia było nieodzownie potrzebne. Ulubionemi natomiast naukami u Rzymian były: nauka prawa i wymowy. Nauka bowiem prawa dawała młodemu Rzymianinowi klucz do rozumienia urządzeń państwa a wymowa zaopatrywała go w środki do kierowania ludem.

Rzymianie nie wydali prawodawców tej miary, co Likurg czy Solon, którzyby ich życiu domowemu a więc i wychowaniu młodzieży wskazali byli pewne kierunki. A przecież ukształtowało się wychowanie rzymskie z biegiem czasu w sposób zupełnie zgodny z właściwościami narodu. Duch rzymski odbija się jak we wszystkich instytucjach, wiernie i w wychowaniu. Czem byli rodzice, tego starali się uczyć i dzieci swoje. Różni się wychowanie rzymskie od greckiego tem przedewszystkiem, że, gdy w Grecji było ono publiczne, u Rzymian przeciwnie starano się wychowywać młodzież na łonie rodziny. Tu miał młody Rzymianin, zwłaszcza w czasach świetności rzymskiej i prostoty obyczajów, znakomite wzory do naśladowania. Dowiadywał się z ust ojca, że największą cnotą Rzymianina jest: męstwo, roztropność, rzetelność, dotrzymanie danego słowa. „Ojciec wprawiał syna do strzelania z łuku, do ciskania kamieni z procy, do oręża i konia, opowiadał mu bohaterskie czyny własne i przodków swoich. Tak podrastał chłopiec, czekając cierpliwie tej chwili, w której dozwolone mu będzie wykonywać wielkie czyny!“

Dorastających chłopców oddawano pod nadzór starego, doświadczonego niewolnika, zwanego „*custos*“ lub „*paedagogus*“, którego obowiązkiem było towarzyszyć wszędzie paniczowi, nim się opiekować a w razie potrzeby strofować go a nawet karać. Los takich pedagogów nie był godny zazdrości, jeżeli się zważy, że musieli oni częstokroć znosić kaprysy młodych paniczów rzymskich a wyrzuty i plagi ich ojców.



Szkoła rzymska (płaskorzeźba starożytna).

Wcześnie już stosunkowo, bo w roku 149 przed Chr., powstały w Rzymie szkoły (*scholae* [1]), w których za lichą zapłatę nauczyciele, przeważnie Grecy, uczyli sztuki czytania, pisania i rachowania. Nauka odbywała się na rynku, w budach na ten cel umyślnie wzniesionych, a często i na ulicy na rozdrożach (*in triviis* — stąd poszła późniejsza nazwa szkoły trywjalnej). W 15 lub 16 roku życia składał chłopiec rzymski uroczyście przed ołtarzem bogów domowych suknię chłopięcą (*toga praetexta*), wdziewając męską togę (*toga virilis*), która mu otwierała wstęp do grona młodzieńców.

W miarę wciskania się wpływu cywilizacji greckiej na życie i obyczaje Rzymian (mniej więcej z końcem wojen punickich) stawało się wykształcenie i wychowanie na modłę grecką coraz częstsze u Rzymian. Wprowadzeni do domów rzymskich pedagogowie greccy zagarnęli w swe wyłącznie ręce całe wychowanie młodzieży a język i literaturę grecką zaczęto uważać za przedmiot niezbędny dla wykształconego Rzymianina.

Stosownie do wzmagających się potrzeb z zakresu wykształcenia, zaczęto też tworzyć nowe rodzaje szkół. Powstały więc szkoły elementarne, w których uczyli tak zw. *literatores* albo *grammatistae*, ulepszoną metodą czytania, pisania i rachowania. Drugim, wyższym rodzajem szkół były szkoły, w których uczyli tak zw. *grammatici* albo *literati*, wykładający gramatykę i literaturę grecką i rzymską. Najwyższy stopień stanowiły wreszcie szkoły retorów, w których uczono filozofji i wymowy. Do tych szkół, które miały oczywiście charakter przeważnie grecki, uczęszczała młodzież z wyższych stanów rzymskich, pragnąca się przygotować do zajęcia publicznego stanowiska. Tu wykładano teorję retoryki i ćwiczono się praktycznie, sporządzając wypracowania retoryczne, zwane deklamacjami.

Celem zaokrąglenia i uzupełnienia wiedzy nabytej w kraju, wyjeżdżali synowie znakomitych Rzymian do Aten, na wyspę Rodos i do Małej Azji, gdzie często lata całe trawili na nauce u słynnych retorów i filozofów.

Na wychowanie moralne dzieci zwracali Rzymianie w dobrych, dawnych czasach baczną uwagę. Ojcowie i matki czu-

[1]) Wyraz „schola“ przeszedł do łaciny z języka greckiego = σχολή.

wają pilnie, aby uszu lub oczu dziecięcia nie obraziła choćby najdrobniejsza nieprzyzwoitość *(maxima debetur puero reverentia)*, uczą ich cnót starorzymskich: męstwa i dotrzymywania wiary *(virtus fides)*, matki wszczepiają w serca swych córek uczucia miłości ojczyzny, cnotę czystości i pracowitości. Największym zaszczytem dla matki w tych czasach mieć i wychowywać dzieci. Gdy do Kornelji, matki sławnych Grakchów, przybyły modne przyjaciółki i pokazywały jej kosztowne szaty i drogie klejnoty, Kornelja, wezwawszy chłopców swych przed siebie, rzekła z dumą: „Oto moje klejnoty!“

Szkoła rzymska (według fresku pompejańskiego).

W czasach ogólnego zepsucia obyczajów w Rzymie ustaje też troska o rozumne wychowanie: rodzice i nauczyciele stają się gorszymi a z nimi i młodzież. Młodzieniec rzymski, zamiast ćwiczeniami fizycznemi wzmacniać ciało, przygotowywać się pracą umysłową do późniejszych usług dla państwa w czasie pokoju i wojny, trwoni wśród zniewieściałych Greków na hulankach czas, zdrowie i pieniądze. Matrony rzymskie, same bez wartości moralnej, nie umieją też żadnej cnoty wpoić w serca córek. Główna ich troska skupia się w staraniu, aby córki podobały się, starają się zapomocą sznurówki i głodu o wysmukłą kibić swych córeczek, tak, że te wyglądają wkońcu „jak przewiązany snopek sitowia“.

TEORJE PEDAGOGICZNE U RZYMIAN.

Teorją nauk wogóle a teorją pedagogji w szczególności Rzymianie niewiele się zajmowali. Nie znali wogóle żadnej innej metody nauczania, prócz tej, która się opierała na kształceniu pamięci ucznia. Rozwoju umysłowego wychowanka, w nowoczesnem rozumieniu rzeczy, nie uwzględniali wcale. Cały nagromadzony w pamięci materjał naukowy musiał uczeń sam opracować, przetrawić i do swych celów wyzyskać. Z tego też powodu nie zachodziła potrzeba osobnego przygotowywania osób do zawodu nauczycielskiego; kto posiadał wy-

magane naówczas wykształcenie naukowe, uważał się już tem samem za uzdolnionego do nauczania sztuk i umiejętności, posługując się w praktyce tradycyjną metodą mechanicznej tresury. Na tem większą uwagę zasługują ci z pomiędzy rzymskich pisarzy, którzy, przemyśliwając nad naprawą Rzeczypospolitej, zastanawiali się i nad wychowaniem a wyniki swych rozmyślań spisali do użytku potomnych.

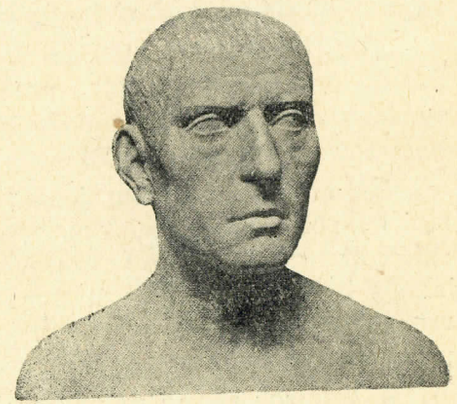
Do ich liczby należą: Kato Starszy, Cycero, Seneka a zwłaszcza Kwintyljan.

KATO STARSZY (233—149 pd. Chr.) w „Naukach dla syna“ podał wszystko, co ze stanowsika jego, jako Rzymianina starych, niezepsutych obyczajów, godne było zalecenia z zakresu higjeny, gospodarstwa, wymowy, sztuki wojennej, nie szczędząc rad i przestróg dla wieku młodego.

W pismach Marka Tuljusza CYCERONA (106—43 pd. Chr.) spotykamy się z mnóstwem poglądów na wychowanie, które dziś jeszcze mają wartość niepoślednią, a które on częściowo wybrał i zestawił z dzieł pisarzy greckich.

„Celem wychowania jest — zdaniem jego — wydoskonalenie przymiotów i zdolności, użyczonych człowiekowi przez naturę. Zaczynać się ta czynność doskonalenia powinna u człowieka jak najwcześniej. Skorzystać należy z naturalnych popędów dziecka, zaostrzać i zasilać zmysł jego skłonny do spostrzegania, jego popęd do działania, objawiający się początkowo jako wstręt do spoczynku, który jednak rychło przyjmuje pewien wyraźny kierunek, łatwo dający się odgadnąć.“

W wychowaniu młodzieży radby Cycero widzieć czynik religijny wyraźnie zaznaczony. Wobec tego, że państwo w swych najważniejszych podstawach polega na religji, ci, co do tego związku należą, pamiętać o tem winni, że bóstwo jest panem i rządcą świata i że



Cycero.

nasze najskrytsze myśli przenika. „Gdyby człowiek, — jak mówi Tales z Miletu, zechciał zawsze o tem pamiętać, że wszystko, co widzimy, Bóg przenika, byłby jego żywot tak czysty, jak gdyby ciągle w najwspanialszej świątyni przebywał."

Bardzo są trafne uwagi Cycerona o karze i nagrodzie: „Wszelka kara, czy polega na słownem, czy czynnem skarceniu, nie powinna zawierać w sobie nic hańbiącego ani poniżającego. Powinna ona odpowiadać winie popełnionej i w jednakowych wypadkach być zawsze jednakowa. W gniewie nigdy karać nie należy, wśród wzburzenia umysłowego niepodobna zachować należytej miary między dwiema ostatecznościami, między tem, co za wiele i tem, co za mało. Karcący unikać powinien nawet pozoru niechęci lub nienawiści ku strofowanemu. Niech widzi strofowany, że gorycz, zawarta w słowach naszych, uniesienie przy wymierzaniu plag jest wynikiem naszego zewnętrznego oburzenia na błąd czy występek, nie zaś niechęcią względem osoby; niech wie, że tylko wzgląd na jego prawdziwe dobro skłonił nas do wymierzenia mu kary."

Był także Cycero zwolennikiem wychowania, uwzględniającego indywidualne własności wychowanka i z teorji tej dokładną sobie zdawał sprawę. „Z największą troskliwością powinni (tak upomina wychowawców), uważać na to ci, co wychowaniu i nauczaniu się poświęcają, dokąd ich wychowanka prowadzą jego wrodzone skłonności. Właściwości swe powinien każdy w pierwszym rzędzie rozwijać, a nie próbować, jak mu będzie z obcemi właściwościami do twarzy. Niech każdy bada swoje skłonności, niech przytem jak surowy sędzia dokładnie oddziela błędy od zalet".

W czasach cesarstwa rzymskiego sprawami wychowania zajmowali się najgorliwiej: Seneka i Kwintyljan.

LUCIUS ANNAEUS SENECA, ur. r. 4-go przed Chr., um. 65 po Chr., pochodził z miasta Korduby w Hiszpanji, był synem słynnego retora, nauczycielem cesarza Nerona, na którego rozkaz śmierć poniósł.

Główną treścią pism jego filozoficznych jest moralność stoicka, zbliżona pod wieloma względami do etyki chrześcijańskiej; dlatego powstało w czasach po jego śmierci mniemanie, jakoby był tajemnym wyznawcą wiary chrześcijańskiej. Wierzono też czas długi w autentyczność listów sfałszowanych, pisanych rzekomo przez Senekę do św. Pawła.

W dziejach swych mówi Seneka o gniewie, o spokoju duszy, o szczęściu, o dobrodziejstwach, o krótkości życia *(de ira, de tranquillitate animi, de vita beata, de beneficiis, de brevitate vitae)*.

Seneka twierdzi, że dziecię przychodzi na świat ze złemi skłonnościami a wychowanie wszelkie o tyle ma pewną wartość, o ile potrafi czuwać należycie nad czystością obyczajów wychowanków, obudzić w nich prawdziwe zamiłowanie do prawdy i cnoty a wstręt do złego, o ile zdoła nauczyć ich panowania nad namiętnościami. Nie bezużyteczne wielowiedztwo ma być celem nauczania, ale praktyczne przysposobienie do rzeczywistego życia *(non scholae, sed vitae discendum)*. Długa jest droga przez przepisy i przestrogi, krótsza i skuteczniejsza przez przykłady *(longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla)*. Podług Seneki dobry jest nauczyciel, gdy się ciągle kształci i postępuje w swym zawodzie, gdy codzienne próby i doświadczenia w nauczaniu prowadzą go do nowych odkryć w dziedzinie duszy dziecięcej *(docendo discimus)*. Nauczyciel nie powinien nigdy wychowankowi okazywać twarzy szpetnej, a że gniew oszpeca, więc nigdy gniewać się nie powinien. Nie wolno mu unosić się gniewem także dlatego, ponieważ w gniewie traci przytomność umysłu, świadomość skutków swego postępowania i nie umie panować nad tem, co czyni. A przecież najważniejszą, choć najtrudniejszą rzeczą jest umieć sobie rozkazywać.

Podobnie jak gniewu, powinien się wychowawca wystrzegać innych przywar, bo błąd pleni się jak chwast a przytem powabami swemi pociąga innych. Wychowawca powinien zawsze tak myśleć, jak mówi, tak czynić, jak myśli i mówi, uważać, aby nigdy między temi czynnościami nie było rozdźwięku. Słowo wychowawcy nie powinno być ani jawnie błędne i prowadzić do złego, ani być dwuznaczne i szerzyć zepsucie w sposób skryty; unikać więc powinien najstaranniej miejsc (zwrotów) śliskich (dwuznaczników). Wszak my ludzie nawet na suchem nie bardzo silnie stoimy!

Dlaczego mamy dzieci nasze kształcić w tak zwanych naukach wyzwolonych? Nie dlatego, jakoby one im dać mogły cnotę, lecz dlatego, że przygotowują ducha do przyjęcia cnoty, że, kto wyjdzie na światło słoneczne, choćby nie czynił tego w tym celu, jednak się opalić musi.

Wkońcu radzi Seneka wychowawcom obudzać w uczniach głównie pragnienie nauki, bo tylko spragniony pije ze smakiem i tylko głodny zajada z apetytem.

Najzaszczytniejsze miejsce między rzymskimi pedagogami, tak w zakresie teorji i praktyki, zajmuje niewątpliwie Kwintyljan.

MARCUS FABIUS QUINTILIANUS urodził się w Calagurris w Hiszpanji między rokiem 35 a 42 po Chr. Przybył wcześnie do Rzymu, gdzie wykształciwszy się pod kierunkiem dzielnych mowców, czynny był przez czas dłuższy jako obrońca prawny. Wkrótce jednak, porzuciwszy zawód obrońcy, został nauczycielem wymowy i na stanowisku tem taki sobie zyskał rozgłos, że wykładów jego słuchały najznakomitsze osobistości w państwie. Był też Kwintyljan pierwszym nauczycielem, który z kasy państwa pobierał płacę za urząd publicznego profesora. W pełni sił jeszcze, znękany nieszczęściami w rodzinie, złożył ten urząd, by się oddać całkowicie zawodowi pisarskiemu i wyniki doświadczeń swych w dziedzinie wychowania przekazać potomnym. Najważniejszem jego dziełem są: *„Institutiones oratoriae“*, to jest: „wskazówki dla przyszłego mowcy“ w księgach dwunastu.

Umarł około roku 118 po Chr.

Kwintyljan pierwszy zajmuje się gruntownie tak zwanem „wychowaniem przedszkolnem“. — „Mniemają niektórzy, — mówi on, — że dzieci przed 7 rokiem życia uczyć się nie powinny, bo w czasie tym nie mają dość sił do pracy ani nie rozumieją jej konieczności. Lepsze wszelako jest mniemanie tych, którzy żadnego okresu życia ludzkiego nie chcą pozostawić bez troski o wychowanie i nauczanie, jak filozof Chrysippos, który wprawdzie na przeciąg lat trzech powierzyć każe dziecię piastunce, ale i od niej wymaga, aby duszę jego powoli rozwijać zaczynała. Pamięć dziecka ćwiczyć należałoby wcześnie i systematycznie. Nic bowiem przez ciągłą usilność tak się nie wzmacnia, nic przez opieszałość tak się nie osłabia, jak pamięć. Wiek dziecięcy i chłopięcy to najlepsza pora do ćwiczenia tej władzy umysłu, która spotężniawszy w młodości, ważne usługi oddać może w wieku późniejszym, w okresie pracy umysłowej, samodzielnej i twórczej.

Jak Cycero, pragnie i Kwintyljan, aby wychowawcy starali się właściwości swych wychowanków poznawać i rozwijać. O potędze wychowania ma Kwintyljan rozumienie bardzo wielkie. „Czynność ducha, — mówi on — i jego siła twórcza, właściwa jest nam tylko ludziom, skąd pochodzi, że duszy naszej

przypisujemy pierwiastek nadziemski. Dzieci tępego rozumu i niepojętne rodzą się równie rzadko, jak dzieci o potwornem ciele. Jeżeli się nadzieje pokładane w dzieciach w wieku późniejszym nie ziszczają, to widocznie nie brak uzdolnienia jest tego powodem, ale błędy w wychowaniu. Niewątpliwie prześciga jeden człowiek drugiego zdolnościami, ale następstwo tej nierówności jest tylko takie, że jeden osiąga pomyślniejsze wyniki swej pracy niż drugi. Nie było zaś jeszcze wypadku, by ktoś z pomocą pracy i wytrwałej pilności nic nie osiągnął“.

Przy nauce abecadła ma dziecko poznawać równocześnie kształt i nazwy liter; pisania nie należy odłączać od czytania. Dziecko powinno od początku przywykać do starannego i prędkiego pisania; powolność bowiem w pisaniu szkodzi żywości myśli. Pośpiechu natomiast unikać należy w czytaniu; przyzwyczaja on bowiem dziecko do częstego zatrzymywania się, jąkania i błędnej wymowy.

Kwintyljan jest stanowczym zwolennikiem wychowania publicznego, przyznając mu pierwszeństwo przed domowem. Przyznaje wprawdzie, że nauczyciel domowy może więcej uwzględniać indywidualność dziecka i więcej mu czasu poświęcić, że obyczaje dziecka podczas prywatnej nauki mniej są na szwank narażone niż przy zetknięciu się z towarzyszami w szkole; ale w szkole uczy się dziecko obcować z innymi, uczy się współżycia z ludźmi. W takiem środowisku rozwija się ambicja, która chociaż jest wadą, często jednak bywa także źródłem pięknych czynów i cnót. Także nauczyciel w szkole publicznej znajduje szerszy polot dla swej działalności; mając więcej słuchaczów, nabywa większego zapału do pracy. „Głos nauczyciela nie zmniejsza się jak obiad z powiększeniem uczestników, lecz działa na każdego jak słońce z jednakowem zawsze światłem i ciepłem.“

Szkoła nie powinna być liczna, lecz umożliwiać nauczycielowi dokładne poznanie przyrodzonych zdolności i charakterów uczniów. Jedni potrzebują ciągłego pobudzania, inni nie znoszą surowych rozkazów, jednych utrzymuje w karbach bojaźń, na innych działa ona ujemnie, jedni czynią postępy dzięki wytrwałości i pilności, inni pod wpływem chwilowego zapału. Wszystkich jednakową opieką otaczać winien staranny wychowawca.

Kwintyljan nie jest zwolennikiem używanej podówczas i nadużywanej kary cielesnej. „Nie chciałbym, — mówi

— by nauczyciel rózgą uczniów swoich do pilności i uwagi nakłaniał. Najpierw dlatego, że dziecko usposobienia tak niskiego, że aż rózgi potrzeba do jego naprawy, zatwardza się z czasem nawet na plagi cielesne, a powtóre i dlatego, że kary cielesnej może nauczyciel uniknąć, jeżeli tylko sumiennie i rozumnie spełnia swój obowiązek. Zbytniej surowości więcej może niż nadmiernej pobłażliwości w wychowaniu unikać potrzeba. Dzieci zbyt surowo trzymane tracą ufność w swe siły, przejmują się niechęcią a nawet nienawiścią do swych wychowawców. Niech więc nauczyciel dołoży starania, aby węzłem, łączącym go z uczniami, była miłość, niech niejedno pochwali, niejedno przeoczy, niech nie śledzi ciągle za złem, gdy w jakiej sprawie dobrego dopatrzeć się nie może".

Od nauczyciela wymaga Kwintyljan wiele: występuje stanowczo przeciw zapatrywaniu, że do początkowego nauczania i mierny nauczyciel wystarczy. Przeciwnie: na stopniu najniższym — zdaniem jego — najwięcej trzeba zręczności i doświadczenia. Posiadać on winien, jeżeli kiedy, to ucząc drobną dziatwę, niezwykłą z d o l n o ś ć z n i ż a n i a s i ę do pojęć dzieci, śledzić winien bacznie ich postępy i do nich stosować swe zabiegi. Niepodobna przypuścić, aby dobry i rozumny nauczyciel miał sobie lekceważyć zajmowanie się początkami nauk. „Takiego nauczyciela — dodaje Kwintyljan — nie uważałbym za nauczyciela. Owszem, im więcej posiada on wiedzy, tem bardziej jest uzdolniony do uczenia wszystkich i na każdym stopniu, tem bardziej potrafi on cenić siły ucznia, podobnie jak prędki człowiek, gdy mu wypadnie iść z dzieckiem, zwalnia swe kroki, aby nie wyprzedzić i nie zniechęcić małego towarzysza."

„Sam nauczyciel ciągle postępować, ciągle się kształcić winien. Tylko to nauczanie jest jasne, które pochodzi od rozumnego i wykształconego człowieka. Nauczyciel który sam nie postępuje w nauce, zamiast rozjaśniać ciemność, szerzyć będzie ją w główkach dziecięcych. Mowa człowieka rozumnego i uczonego powinna być jasna i zrozumiałą. Przeciwnie, im kto mniej posiada rozumu, tem mowa jego więcej jest nadęta i napuszona, podobnie jak ludzie małego wzrostu, pomagają sobie, podnosząc się na palcach, a słabi miotając pogróżki mniemają, że wykazują swoją siłę. Nadętość mowy i nienaturalność jest znamieniem słabości umysłu; im gorszy nauczyciel, tem mniej jest zrozumiały dla uczniów".

Nauczyciel-wychowawca niech ma serce ojcowskie dla dzieci, powierzonych jego trosce; niech nigdy nie zapomina, że jest zastępcą rodziców dziatwy. Niech karci każdy błąd, ale niech sam od tych błędów będzie wolny, niech powagą nie odstrasza, łagodnością zbytnią niech nie ośmiela zbytnio dzieci; tamta bowiem rodzi nienawiść, ta często pogardę. Niech strzeże się nauczyciel gniewu i popędliwości, niech jednak z należytym naciskiem karci to, co na skarcenie istotnie zasługuje. Z ust nauczyciela niech dzieci codziennie przynoszą do domu jak najwięcej myśli szlachetnych i nauk zbawiennych, gdyż mimo licznych nauk i przestróg, czerpanych z książek, silniej przecież działa na młodzież żywy przykład, zwłaszcza, jeżeli ta młodzież otacza swego Mistrza szacunkiem i miłością. Bo prawdą jest niezbitą, że się t e g o w z ó r n a j w i ę c e j n a ś l a d u j e, k o g o s i ę s z c z e r z e s z a n u j e i k o c h a".

OKRES II.

CZASY OD ZAPROWADZENIA CHRZEŚCIJAŃSTWA DO POŁOWY WIEKU XV.

I. WYCHOWANIE W PIERWSZYCH WIEKACH CHRZEŚCIJAŃSTWA.

Z chwilą przyjścia na świat Zbawiciela i ogłoszenia Jego Boskiej nauki, zaczyna się nowa era dla ludzkości w dziejach świata wogóle a więc i w dziejach wychowania.

Grecy i Rzymianie, mimo wielkich zasług, jakie położyli około cywilizacji, mimo ogromnych postępów, jakie poczynili w dziedzinie nauk i sztuk wszelakich, nie wznieśli się przecież na stanowisko bezwzględnej sprawiedliwości dla wszystkich bez wyjątku. Nawet tak jasny, tak wszechstronny umysł, jakim był Arystoteles, nie uznawał w niewolniku człowieka uprawnionego do korzystania ze skarbów nauki.

Dopiero nauka Chrystusowa znosi różnicę między poszczególnemi stanami, upatruje w każdym człowieku dziecię Boże, które w miarę zdolności danych mu przez Stwórcę, zmierzać powinno wytrwale do wytkniętego celu. Zbawiciel sam przykładem swoim zachęcał do gorliwego zajmowania się dziećmi, mówiąc: „Pozwólcie maluczkim przyjść do Mnie", lub grożąc wielką odpowiedzialnością tym, co gorszą maluczkich.

Jak wielka winna być miłość i wyrozumiałość rodziców dla dzieci, wskazał nam Chrystus Pan na przykładzie w przypowieści „o synu marnotrawnym". Stroskany ojciec przyjmuje niewdzięcznego syna w dom swój, nie powodowany karygodną słabością, ale w tem silnem przeświadczeniu, że tam, gdzie przestrogi i rady nie osiągają zamierzonego skutku, tylko smutne

doświadczenia życiowe mogą dziecko na dobrą wprowadzić drogę. Sam Zbawiciel całem swem życiem na ziemi był najdoskonalszym wzorem, jak nauczyciel cierpliwym być winien w nauczaniu, jak pobłażliwym dla maluczkich duchem, jak wytrwałym w wykorzenianiu błędów. Wskazał nam, głosząc Swą boską naukę, jak pojęcia najtrudniejsze, umysłom najmniej przygotowanym, uprzystępnić i ułatwić można przez porównania i podobieństwa o ptakach niebieskich, o liljach polnych, o winnicy Pańskiej, o roli, oliwie, ziarnku gorczycznem i t. d. Apostołowie Święci poszli śladami swego Boskiego Mistrza, ucząc i wychowując rodziców a przez rodziców dzieci. Pracę Apostołów prowadzą dalej Ojcowie Święci, biskupi, kapłani, uczeni pisarze kościelni.

Dwie w szczególności zasady wiary chrześcijańskiej wywarły na wychowanie młodzieży wpływ bardzo doniosły. Małżeństwo ogłoszono instytucją Boską, nadając mu cechę nierozerwalnego związku. Kobiecie jako towarzyszce i przyjaciółce męża nadano równe z nim prawa. Odtąd wola obojga rodziców zajmuje miejsce rzymskiej *patria potestas* (władza ojcowska). Wedle prawa rzymskiego zawisłe były dzieci w zupełności od woli ojcowskiej: ojciec miał prawo uznania lub nieuznania dziecka nowonarodzonego. W chrześcijaństwie natomiast uchodzą dzieci za błogosławieństwo Boże a na rodzicach ciąży obowiązek wychowania ich na chwałę Bożą. Wychowanie rodzinne staje się przeto podstawą wychowania w ogólności. Z nastaniem chrześcijaństwa powstaje w dziejach wychowania nietylko nowy okres, ale zupełny zwrot w poglądach na jego istotę. W myślach, uczuciach i działaniach doprowadzić do jedności z Bogiem, — oto ideał wychowania chrześcijańskiego.

Inny jeszcze wzgląd wpłynął na zmianę wyobrażeń o wychowaniu i jego celach. Chrystus Pan nie ogłosił się zbawicielem jednego wybranego narodu lub plemienia, lecz Odkupicielem całej ludzkości bez wyjątku. Wobec chrześcijańskich zasad ustaje tedy dawniejsza wyłączność narodowa, upada różnica między Grekiem czy Rzymianinem a barbarzyńcą, a na pierwszy plan wysuwa się miłość bliźniego ogólna, która wyrównywa przepaść między wolnym a niewolnikiem. Narody wszystkie stają się członkami jednego wielkiego organizmu, myśli swoje i czyny stosują do życia Bożego i do chwały Bożej. Główną zasadą wychowania chrześcijańskiego jest od-

tąd rozwój człowieka na podobieństwo Boże i płynąca stąd świadomość związku spraw ludzkich ze sprawami Bożemi.

Nie tak zasadniczym zmianom jak wychowanie, podległo nauczanie z zaprowadzeniem chrześcijaństwa. Chrześcijanie posyłali nawet z początku dzieci swe do szkół pogańskich, jakkolwiek wcześnie już przyszli do przekonania, jak wielkie niebezpieczeństwo tkwi w tem dla wiary Chrystusowej i dla obyczaju chrześcijańskiego. Tylko dla nauki religji istniały już w pierwszych czasach chrześcijaństwa osobne instytucje. Żydzi i poganie dorośli, niekiedy dzieci od 7-go roku życia począwszy, a pragnący przyjęcia do gminy chrześcijańskiej, otrzymywali osobno naukę wiary chrześcijańskiej. Zwano ich *katechumenami*, nauczycieli ich zaś *katechetami*, naukę *katechezą*, instytucję zaś samą *katechumenatem*. Nauka katechumenów polegała na wykładach o błędach pogaństwa, względnie żydostwa, poczem katecheta przechodził do omawiania prawd wiary prawdziwej. Równocześnie wprowadzano katechumenów do praktyk życia chrześcijańskiego przez ćwiczenia w nabożeństwie i modlitwie. Nauki udzielali często biskupi sami, zwykle jednak kapłani, diakoni a niekiedy, choć bardzo rzadko, wybitni ludzie świeccy. Celem wykształcania dobrych nauczycieli i pozyskania uczonych pogan dla wiary chrześcijańskiej założono szkoły katechetów, najpierw w Aleksandrji w Egipcie, w których udzielano nietylko wiadomości z zakresu nauki chrześcijańskiej, lecz uprawiano także nauki świeckie, jak: filozofję, gramatykę, retorykę, matematykę i astronomję. Kierownikami szkoły aleksandryjskiej, która z tego rodzaju szkół była najstarszą i najsławniejsza, byli między innymi Klemens z Aleksandrji i Origenes, najuczeńszy mąż w III wieku po Chr. Podobne szkoły istniały w Antjochji, Edessie i Nisibis. Zczasem poczęły one stopniowo upadać, aż w wieku VI znikły zupełnie, ustępując miejsca szkołom klasztornym i katedralnym.

Około rozwoju pedagogji chrześcijańskiej w wieku IV, V i VI zasłużyli się szczególnie Ojcowie Święci: Bazyli Wielki, Jan Chryzostom, Hieronim, Augustyn i Grzegorz Wielki.

1. BAZYLI WIELKI, biskup Cezarei w Kapadocji (* 330 w Cezarei, † 379), opiekował się przez całe życie biedną i osieroconą dziatwą a gromadzącym się około niego zakonnikom polecał troskę nad sierotami jako jeden z głównych ich obowiązków. Najważniejszą zasługą, jaką położył około Kościoła, było gorliwe krzewienie idei życia zakonnego. Uchodzi też słusznie św. Bazyli za twórcę i mistrza wszystkich zakonów, powstałych na Wschodzie. Zakon Bazyljanów, stworzony przez niego, jest pierwszą skuteczną próbą zorganizowania życia mnichów podług pewnych ustaw. Rozwinął się on szybko i pomyślnie na Wschodzie, gdy na Zachodzie tymczasem w rozwoju życia zakonnego okazał się potężniejszym wpływ zakonu Benedyktynów.

Św. Bazyli pod względem jasności przedstawienia i czystości języka greckiego, jakim pisze swe dzieła, należy do najlepszych pisarzy greckich w tym okresie. Dla literatury pedagogicznej największą wartość przedstawia dziełko jego pod tytułem: *„Mowa do młodzieży o należytem korzystaniu z dzieł pogańskich pisarzów“*, w którem mieści się wiele cennych uwag o wychowaniu i nauczaniu chrześcijańskiem.

2. Św. JAN CHRYZOSTOM (Złotousty) patrjarcha konstantynopolitański (* 347, † 407), w dziele swem pod tytułem: *„Przeciw nieprzyjaciołom zakonów“* złożył wiele trafnych spostrzeżeń o wychowaniu w duchu chrześcijańskim. „Najwyższym celem wychowania jest — zdaniem św. Chryzostoma — zbliżenie wychowanka do pierwowzoru Boskiego, najlepszymi wychowawcami są matki i zakonnicy“. Zawód nauczycielski ceni ten święty patrjarcha bardzo wysoko: „wyżej niż malarza, wyżej niż rzeźbiarza — pisze on — cenię ja tego, który kształci i rozwija dusze dziecięce. Malarz i rzeźbiarz martwe tylko dusze stwarzają; rozumny wychowawca, pracując nad rozwojem istoty żywej, stwarza arcydzieła, których widokiem rozkoszuje się oko Boskie i ludzkie“. „Baczcie nie tyle na to, by dzieci wasze dobrze mówiły, jak raczej na to, by żyły poczciwie“. „Młody wiek przyjmuje łatwo wszystko i wchłania w siebie, a podatny jest jak wosk, który z taką łatwością przyjmuje ślady pieczęci“. „Z dziećmi postępujemy, jak gdy ze świecą w ręku chodzimy wśród materjałów łatwo zapalnych, aby iskra nie wpadła do niewinnego serca i spustoszenia nie stała się powodem“. „Najlepszą sztuką wychowania jest ta, która zbliża się do wychowanka, by go jak najwyżej ku sobie pociągnąć“.

3. Św. HIERONIM († 420), pisarz wielostronny, głośny tłumacz Pisma świętego na język łaciński, którego przekład pod

nazwą Wulgaty *(Vulgata)* stał się obowiązującym w kościele chrześcijańsko-katolickim. Jako pisarz pedagogiczny, sięgający w poglądach swoich myślą daleko poza czasy swoje, występuje on w liście do szlachetnej Rzymianki, imieniem *Laeta*, w sprawie wychowania jej córki Pauli i w drugim do przyjaciela o wychowaniu jego córki Pakatuli.

Poglądy św. Hieronima na wychowanie kobiet, złożone w tych listach, zyskały sobie ogólne uznanie i wpływ stanowczy na wychowanie dziewcząt w wiekach średnich. Hieronim św. poleca szczególnie starać się o dobry przykład dla dziewcząt, upatrując w przykładzie zacnym nietylko podudkę do naśladowania, ale i pouczenie. Radzi uczyć dzieci tylko wiadomości dobrych i prawdziwych; niech się dziewczynka nie uczy w dzieciństwie nic takiego, czegoby się potem oduczać musiała. Przestrzega bardzo przed obudzaniem i podniecaniem próżności dziewczęcej strojami i pochlebstwami, każe córki wychowywać w atmosferze ciepła i rodzinnej miłości, tak wszelako, aby przy tem nie ucierpiała powaga rodzicielska. „Skinienie matki niech starczy za słowo, za upomnienie, za rozkaz. Niech ją dziecko kocha jak matkę, słucha jak pani, lęka się jak nauczycielki".

Przy nauczaniu każe św. Hieronim postępować tak, aby dziecko nie znienawidziło nauki i aby tej gorżkości, zakosztowanej w latach dziecięcych, nie przeniosło na wiek późniejszy. Dlatego radzi przy nauce używać nagród i naukę przeplatać wesołemi zabawami. „Co dogadza smakowi, co wonieje w kwiatach, to wszystko niech otrzyma. Oprócz nauki niech usiłuje prząść drobnym paluszkiem, niech zerwie nieraz nitkę, po pracy niech się odda zabawom, niech się wiesza u szyi matki, niech śpiewa psalmy w nagrodę, niech ukocha to, czego się musi uczyć, by się jej wydawało nie ciężką pracą, ale rozrywką, nie czemś wymuszonem, ale chętnie wybranem". Każe dziecku do rąk dawać litery z kości słoniowej lub z bukszpanu; „niech się bawi niemi tak, aby i zabawa była nauką". „Z liter tych niech składa zgłoski i słowa, słowa nie dowolne, ale imiona mężów zacnych i świętych". Pisania uczyć każe wcześnie na woskowych tabliczkach; nauczyciel ma kierować ręką dziecka lub kazać mu naśladować wytyczone litery.

Św. Hieronim poleca naukę języków obcych, ale w pierwszym rzędzie radzi uczyć mowy ojczystej, „która się skazi cudzoziemskiem wygłoszeniem i zbrudzi cudzemi błę-

dami, jeśli się do niej od początku nie włożą usta dziecięce". „Robót też ręcznych nie powinna zaniedbywać dziewczyna chrześcijańska; niech się uczy wykonywać roboty wełniane, tkać siatki, trzymać na łonie koszyczek, robić wrzecionem i poruszaniem palca wydobywać nici".

4. Św. AUGUSTYN (* 354, † 430), pochodził z miasta afrykańskiego Tagasty w Numidji (dzisiejszej Algerji). Wychowany pod wpływem pobożnej matki Moniki w religji chrześcijańskiej, przebywał czas jakiś dla nauk świeckich w Kartaginie. Tu jednak pod wpływem zgubnych towarzystw oddał się życiu rozpustnemu. Po wielu próbach odzyskania równowagi umysłu, przy pomocy rad i modlitw bogobojnej matki, nawrócił się znowu do życia szczerze chrześcijańskiego i dał się ochrzcić biskupowi medjolańskiemu, Ambrożemu, w r. 387. Rozdawszy cały swój majątek między ubogich, oddał się życiu ascetycznemu, z którego wyrwały go dopiero namowy gminy chrześcijańskiej w kraju ojczystym, w Hipponie (dziś Bona), która mianowała go biskupem Hippony w roku 395. Niezwykła bystrość i głębokość umysłu, ognista wyobraźnia i nadzwyczajny dar pisarski — sprawiły, że wpływ św. Augustyna, był tak potężny, że oddziałał niezmiernie tak na stosunki kościoła afrykańskiego w jego czasach, jak niemniej i na czasy późniejsze. Jeszcze w czasach reformacji w XVI wieku spór o wytłumaczenie niektórych podstawowych zasad wiary chrześcijańskiej obracał się około tego, jak należy pojmować niektóre miejsca w dziełach św. Augustyna, a sposób wykładania jego poglądów oddziaływa i dziś silnie na stosunki sekt w kościele protestanckim. Sława św. Augustyna rozbrzmiewała w całym świecie chrześcijańskim za jego życia a i później aż do czasów naszych uchodzi on słusznie za jednego z największych i najgenjalniejszych pisarzy Kościoła. Umarł w roku 420 podczas napadu Wandalów na miasto Hipponę.

Św. Augustyn napisał 90 dzieł, w których występował z rzadką żarliwością przeciw rozmaitym sekciarzom i niedowiarkom. Dla dziejów wychowania najważniejsze są jego „Wyznania" *(Confessiones)*. W dziele tem zostawił nam św. Augustyn niezrównany wzór psychologji serca ludzkiego. „Wyznania" wskazują dobitnie na trwałość wrażeń otrzymanych w najpierwszej młodości; dowodzą, jak potężny może być wpływ matki rozumnej i wierzącej. Są one pierwszem dziełem

psychologiczno-pedagogicznem, łączącem w sobie bogate doświadczenie życia z ogromną wiedzą.

Znaczenie wielkie dla dziejów dydaktyki ma drugie dzieło św. Augustyna p. t.: „O katechetycznem nauczaniu nieświadomych wiary“ *(de catechizandis rudibus)*. Radzi w niem autor unikać w nauczaniu jednostronności, każe uczniowi podawać najpierw pogląd na całość przedmiotu, później dopiero stopniowo wypełniać ją szczegółami. Widać stąd, że św. Augustyn był już zwolennikiem metody nauczania, uwzględniającej t. zw. koncentrację, uchodzącej dziś za nową zdobycz pedagogji umiejętnej. Zaleca dalej nauczycielowi stosować się do indywidualności ucznia i wkładać na barki jego taki tylko ciężar, jaki snadnie i z pożytkiem unieść potrafi. Jeśli wiek dziecięcy zasilany będzie nauką odpowiednio do sił swoich, to w miarę wzrostu sił umysłowych coraz więcej pojmie. Przeciwnie zaś, w razie natężenia ponad siły, zamiast postępować, będzie się wtył cofał. Wyborne, jak na owe czasy, są wskazówki św. Augustyna co do połączenia metody t. zw. *akroamatycznej z erotematyczną*. „Zbytnią lękliwość, niedozwalającą uczniowi objawić swego zdania, usuwać należy uprzejmą przemową; nieśmiałość, z szacunku płynącą, uchylać braterskiem obejściem się. Równocześnie przez ciągłe zapytywanie należy się przekonywać, czy uczeń rzecz zrozumiał, dodawać mu otuchy, aby swobodnie wypowiedział swe zapatrywania. Trzeba go też pytać, czy już kiedy słyszał te prawdy i według jego odpowiedzi albo obszerniej mu je wyjaśnić, albo zbić błędne mniemanie, albo nie rozszerzać się nad tem, co już zna uczeń, lecz podać w zwięzłem streszczeniu“.

W ochoczem, swobodnem usposobieniu i w poradności nauczyciela upatruje św. Augustyn główne warunki skuteczności nauki. Cel wszelakiej nauki widzi w pobudzeniu woli ku cnotom, zwłaszcza zaś ku miłości chrześcijańskiej, „aby słuchając wierzył, wierząc miał nadzieję, spodziewając się ukochał Boga“.

5. Papież GRZEGORZ WIELKI (umarł około roku 604), założył w Rzymie szkołę śpiewaków, w której uczono dzieci, w pierwszym rzędzie sieroty, śpiewu kościelnego, czytania i pisania. Papież sam udzielał tu częstokroć nauki, poprawiał skażony już podówczas śpiew kościelny. Reformy jego w zakresie śpiewu kościelnego stanowią epokę („śpiew gregorjański“). Przyczynił się też wogóle do uświetnienia służby Bożej.

Był to ten sam papież, który pracował wiele około nawrócenia Anglosasów, Wizygotów i Longobardów na wiarę chrześcijańską. W ciągu całych wieków średnich, a nawet później, w szkołach wszelkiej kategorji, także u nas w Polsce, czczono św. Grzegorza jako patrona szkolnego, a dzień jego święta obchodzono z wielką uroczystością corocznie dnia 12 marca.

II. SZKOŁY I WYCHOWANIE W WIEKACH ŚREDNICH NA ZACHODZIE.

Wędrówki narodów, które wstrząsnęły w posadach państwem rzymskiem, obaliły część jego zachodnią, a osłabiły wschodnią, zniszczyły także znaczną część tych skarbów nauki i sztuki, które przysporzyli ludzkości w ciągu wielu wieków Grecy i Rzymianie. Wiele kosztownych ksiąg spalono, wiele pomników obalono, zniszczono wiele świątyń wspaniałych. Nieustanne wojny i wyprawy rozbójnicze sprowadziły ogólne zubożenie, a tem samem zmniejszły liczbę tych, którzy mieli ochotę i czas po temu, aby oddawać się sztuce i nauce. Książki nie znajdowały nabywców, a że i tak odpisywanie, odbywające się w sposób bardzo powolny, utrudniało rozpowszechnianie oświaty, więc powoli zaprzestano całkowitego odpisywania książek i sporządzano zaledwie wyciągi z obszernych utworów greckich i rzymskich pisarzy. Wyciągi te wypadały wprawdzie tanio, ale były to tylko suche i bezduszne streszczenia, nie dające najmniejszego wyobrażenia o wartości pomników klasycznej nauki. Szkoły przeważnie poupadały lub wiodły żywot marny i suchotniczy. Dzikie hordy barbarzyńców, które położyły koniec panowaniu zniewieściałych Rzymian, nie miały najmniejszego zrozumienia ani szacunku dla sztuk i nauk.

Trwało to długo, zanim te narody, które przyszły do władzy na gruzach państwa rzymskiego, przekonały się o wartości oświaty. Że wreszcie świadomość ta kiełkować zaczęła, była to jedna z licznych zasług, jakie położyło chrześcijaństwo około oświaty i nauki. Ponieważ nie było szkół państwowych w początkach wieków średnich, a władcy świeccy, z rzadkiemi wyjątkami, o szkołę nie dbali, przeto zajęli się nią, zwłaszcza w pierwszych stuleciach średniowiecza, wyłącznie duchowni. Oni to zakładali szkoły, urządzali je i sami działali jako nauczy-

ciele. Rozporządzenia papieskie i uchwały kongresów kościelnych obowiązywały biskupów, przełożonych klasztorów i proboszczów do uczenia młodzieży, poświęcającej się stanowi duchownemu i wogóle do krzewienia oświaty w tym okręgu, w którym działalność duchowna im przypadła.

1. Karol Wielki i jego zasługi około krzewienia oświaty.

W rzędzie mężów, którzy w początkach wieków średnich rozwijali zbawienną działalność około rozkrzewienia oświaty i nauki, zajmuje Karol Wielki niewątpliwie pierwsze miejsce. Państwo jego obejmowało dzisiejszą Francję, Niemcy, tudzież północne Włochy. Stądto zarówno Niemcy, jak i Francuzi wywodzą od niego początek wielu urządzeń publicznych, które później naśladowano także w innych krajach Europy. Jakkolwiek cały niemal żywot Karola W. wypełniony był wyprawami wojennemi, miał on jednak dosyć jeszcze czasu i ochoty, by w chwilach pokoju uzupełnić to, co na polu wychowania uległo zaniedbaniu. Sam uczył się pilnie matematyki i języków starożytnych i w późnym już stosunkowo wieku douczał się sztuki pisania. Działając zgodnie z władzą duchowną, starał się usilnie o to, aby kapłani nie zaniedbywali nauki, aby zdobywszy ją sobie, starali się o jak najskuteczniejsze rozszerzanie światła. Praktyczny umysł tego władcy radził mu łączyć ściśle naukę ludu z pracą duchowieństwa w kościele. Wymagał tedy, aby każdy ksiądz, ucząc parafjan swoich w języku ojczystym „Modlitwy Pańskiej“ i „Składu Apostolskiego“, prowadził tą drogą naród do bojaźni Bożej.

Karol Wielki.

Pomagał mu w tem zbawiennem dążeniu św. Bonifacy, Apostoł Niemiec, wspierały go swą pomocą liczne zgromadzenia zakonne. Na swym dworze założył Karol W. rodzaj „Towarzystwa uczonych“,

a obok niego szkołę dla własnych dzieci i dla dzieci dworzan. Zakładając zaś w całym kraju szkoły, wprowadził ścisłą łączność między niemi a klasztorami i duchowieństwem. Wogóle dbał przedewszystkiem o zapewnienie szkołom jak najlepszych nauczycieli. Do nauczania młodzieży radził powoływać ludzi, „którzy z silną wolą i zdolnościami łączą nieprzepartą chęć nauczania drugich, ludzi silnej wiary i nieskażonych obyczajów, tak, aby ten, co się do nich po naukę uda, „ich postępowaniem zbudowany, ich mądrością oświecony, z wdzięcznością w sercu do domu powrócił“. O rozwój oświaty dbał tak usilnie, że zaprowadził nawet rodzaj przymusu szkolnego. Cesarscy wysłańcy *(Missi regis, Sendgrafen)* mieli polecenie w czasie swych podróży zwracać pilną uwagę także na naukę, na regularne uczęszczanie dzieci do szkoły, a nieposłusznych zmuszać postem i innemi karami do spełniania obowiązków.

Prawą ręką Karola W. w tych usiłowaniach był Alkuin, jeden z najuczeńszych ludzi owego czasu, mnich anglosaski z klasztoru Benedyktynów w York. Zasługa Alkuina, jako nauczyciela Francji *(praeceptor Galliae)*, nie polega na stworzeniu jakiejś nowej, nieznanej metody, albo nowych przedmiotów w programie nauki szkolnej, ale na tem, że zaznajomił Franków z metodą wykładu, używaną po klasztorach i szkołach angielskich, że języki klasyczne, a zwłaszcza łaciński, uważać począł pierwszy nie za cel, lecz za środek rozwijania władz umysłowych i że w tym kierunku zbawienną rozwijał działalność. Wpływ Alkuina na dworze frankońskim był bardzo znaczny. Otrzymał on zarząd nietylko tak zwanej „akademji pałacowej“ *(schola palatina)*, lecz czuwał także nad wszystkiemi szkołami w kraju. Na jego wykłady, miewane w Akademji, uczęszczał pilnie sam cesarz. Uczniami jego byli synowie królewscy: Pipin, Karol i Ludwik, mnóstwo młodzieńców ze znakomitych rodów frankońskich, a nawet panien królewskich, jak: siostra i córka Karola W. Wychowawszy dzieci monarsze, przebywał Alkuin w mieście Tours (nad Loarą), gdzie założył sławną szkołę i przysposobił swych następców. Z tej szkoły wyszedł Hrabanus Maurus, najlepszy uczeń Alkuina, założyciel słynnej na całe Niemcy szkoły w Fuldzie. Uczonością dorównywał on, a według innych nawet prześcignął swego mistrza. Uchodził za wyrocznię swego czasu; cesarze i królowie, papieże i książęta szukali zetknięcia się z nim. Po-

dobnie jak Alkuin, obrał sobie i Hrabanus za cel życia podniesienie oświaty kleru a przez niego i ludu. Do tego też celu, jako opat, później biskup wytrwale zdążał.

2. Alfred Wielki.

Czem Karol W. dla państwa frankońskiego, tem był dla Anglji w tym okresie Alfred Wielki, który pracą na różnych polach położył kamień węgielny cywilizacji angielskiej. Charakterystycznem jest opowiadanie z lat młodych tego monarchy. Alfred miał bardzo wykształconą, jak na owe czasy, matkę. Raz, bawiąc się w towarzystwie braci, ujrzał matkę, czytającą piękną książkę, napisaną złotemi literami, zawierającą w sobie poezje saskie. Pismo to nadzwyczaj podobało się chłopcom. Matka, korzystając z tej okoliczności przyrzekła, że ten z nich otrzyma od niej w podarunku tę śliczną książkę, który najpierw z niej czytać potrafi. Alfred wyprzedzając braci, zdobył sobie tę sztukę i otrzymał książkę w upominku. Odtąd pragnienie nauki wiodło go po drodze dalszej pracy nad wykształceniem własnem i swego narodu. Po zwycięstwie nad Duńczykami, po oswobodzeniu ojczyzny i otrzymaniu korony, żył przedewszystkiem dla nauki. Jego dwór i kraj zapełniał się znakomitymi uczonymi, w pałacu swym utworzył akademję nadworną, na wzór Alkuinowej, dawne szkoły benedyktyńskie powołał do nowego życia i nowej czynności, ósmą część krajowych dochodów przeznaczył na utrzymanie zakładów naukowych. Założył w Oxfordzie szkołę, z której powstał później uniwersytet i sprowadził do niego najuczeńszych swego czasu mężów. Sam zwiedzał nieraz w przebraniu podróżnego szkoły, badając stan nauki i wychowania. Ustanowił prawo, wedle którego każdy właściciel gruntu obowiązany był posyłać dzieci swe do szkoły. W krótkim też czasie pokrył się kraj angielski siecią szkół, w których wdrażano uczniów do śpiewu kościelnego, czytania, pisania, a po części i do łaciny.

3. Rodzaje szkół i ich działalność w wiekach średnich.

Z pomiędzy rodzajów szkół, które w wiekach średnich szerzyły oświatę i naukę, na bliższe poznanie zasługują: szkoły parafjalne, klasztorne i katedralne. Osobno omówić wypadnie wychowanie rycerstwa, jak niemniej wychowanie i nauczanie w szkołach, utrzymywanych przez miasta średniowieczne.

a) Szkoły parafjalne.

W krajach chrześcijańskich nauczaniem w szkołach z polecenia papieży i biskupów zajmowali się duchowni poszczególnych gmin, w pierwszym rzędzie parochowie, i stąd szkoły te nazwano parochjalnemi albo parafjalnemi. Częstokroć w razie, gdy proboszcz zajęty był czynnościami parafjalnemi, zastępował go w tym obowiązku wikary. Uczono w szkołach tych religji, czytania, pisania i rachowania. Gdy zaś w miarę wzrostu ludności w gminach i czynności duszpasterskie duchownych ciągle wzrastały, nie mogli już oni spełniać czynności nauczycielskich. Musieli więc proboszczowie oglądać się za świeckimi nauczycielami, a wtedy wybierano w pierwszym rzędzie osoby z Kościołem bliżej związane, zwłaszcza zaś kościelnych. Pierwotnie uczono po tych szkołach przedewszystkiem takich chłopców, którzy kształcili się do stanu duchownego. W myśl życzeń Karola W. wydano instrukcje dla plebanów, by utrzymywali po wsiach i dworach szkoły i przyjmowali do nich wszystkich zgłaszających się, bez względu na zawód, jaki sobie zamierzali wybrać. Nie ulega wątpliwości, że Karol W. nosił się z myślą stworzenia w swem państwie takich szkół, które my dziś nazywamy ludowemi, a które widział w Italji. Ale te usiłowania okazały się bezskuteczne. Najwcześniej podniosła się oświata ogólna w krainach południowych właściwej Francji, w Burgundji, mianowicie w dzisiejszej Prowansji i Langwedocji, gdzie w miastach przechowywały się kulturalne pierwiastki z czasów rzymskich. Natomiast w Niemczech dopiero z końcem XII wieku zaczyna się w szerszych sferach wyrabiać pragnienie oświaty, mianowicie u mieszczan, którzy powoli przychodzą do znacznego dobrobytu i znaczenia. Po czwartym soborze Lateraneńskim, zakładają plebani

Nauka czytania
(według starego drzeworytu).

szkoły gramatykalne, które ułatwiają szerzenie nauki, nie są jednak jeszcze tem, czem dzisiejsze szkoły ludowe, gdyż nie są powszechne. Przedmiotami nauki były przedewszystkiem: nauka prawd wiary chrześcijańskiej, nauka czytania, pisania, rachowania i śpiewu. Z natury rzeczy wynika, jak niemniej z celu i przeznaczenia, dla którego szkoły parafjalne zakładano, że punktem środkowym nauczania był katechizm, stąd szkoły te zwano katechizmowemi. Pisanie odbywało się, przynajmniej w samych początkach istnienia tych szkół, na sposób grecko-rzymski, to jest pisano litery na tabliczkach powleczonych woskiem zapomocą ostrego rylca. Później pisano na papyrusie, który jednak okazał się nietrwały, albo na pergaminie, który znowu dla swej kosztowności nie nadawał się do codziennego użytku. Najczęściej tedy musiano poprzestawać na korze drzewnej. Zamiast pióra używano początkowo trzciny, a w ostatnich czasach wieków średnich zaczęto używać pióra gęsiego. Czytać uczyli się uczniowie z tego, co im nauczyciel napisał.

Wobec tego, że w wiekach średnich było sposobności niewiele do korzystania w praktyce ze sztuki czytania i pisania, niewiele też ją sobie ceniono. Nie uchodziło wcale za hańbę, jeżeli nawet cesarze i królowie ani czytać ani pisać nie umieli. Gdy władca miał jaki dokument podpisać, to pod pismem, sporządzonem przez sekretarza i pod pismem królewskiem, również sporządzonem przez pisarza, dodawano tylko *signum*, t. j. znaczek, kończący ostatnią literę w sposób charakterystyczny. Jako uzupełnienie brakujących i kosztownych książek służyły obrazki, przedstawiające zwłaszcza zdarzenia z historji biblijnej, jak: drogę krzyżową i inne wypadki z Nowego lub Starego Testamentu. Książki te nazywały się „bibljami ubogich“ *(biblia pauperum)*. Rachowanie odbywało się początkowo przy pomocy „rzymskich cyfer“ i w sposób rzymski, na tak zwanych tabliczkach rachunkowych *(abacus)*. Już jednak w X wieku znali chrześcijanie także „cyfry arabskie“, które zwolna usunęły z użycia rzymskie, — okoliczność, która ogromnie wpłynęła na ułatwienie działań rachunkowych. Szczególniejszą opieką otaczano naukę śpiewu, już choćby dlatego, że uczniowie, odbierający wykształcenie w tych szkołach, przeznaczeni byli w pierwszym rzędzie do posług kościelnych. Stąd poszło, że wiele tych szkół nazywało się wprost szkołami śpiewu. O reformach w nauczaniu śpiewu, przeprowadzonych przez papieża

Grzegorza W., była mowa przy sposobności opisu życia i prac tego Świętego.

Co się tyczy metody nauczania w wiekach średnich, to trudności, z jakiemi ona się spotykała, nie są wprost zrozumiałe naszemu wiekowi. Wyjaśnić się dadzą poniekąd, gdy się zważy, że książek nie mieli uczniowie wcale i że często nie miał jej nawet sam nauczyciel. Polegała więc cała nauka czytania na pisaniu zdań przez nauczyciela, na głośnem wymawianiu i powtarzaniu ich przez uczniów. Nauczyciel zmuszony był zajmować się przedewszystkiem każdym uczniem zosobna i odwoływać się wyłącznie do jego pamięci. Tylko uczniowie, obdarzeni żywą i trwałą pamięcią, korzystali z tej nauki w sposób skuteczny. Co uczeń, wychodzący z takiej szkoły, zapomniał, to ginęło dla niego bezpowrotnie, nie miał bowiem w domu książki, któraby mu naukę szkolną przypomniała. Wynika stąd także, że i materjał naukowy podawany uczniom był co do zakresu bardzo skromny i że nawet w przybliżeniu nie dałby się porównać z wymaganiami nowoczesnemi. Szkoły parafjalne nie istniały wszędzie i nie wszędzie jednakowo były urządzone, uczęszczali do nich uczniowie poprzestający na bardzo skromnej wiedzy; każdy, kto pragnął wykształcenia nieco wyższego, omijał je i dążył do szkół klasztornych lub katedralnych.

b) Szkoły klasztorne.

Pierwszorzędne znaczenie dla rozszerzenia oświaty i nauki w wiekach średnich mają klasztory. Do życia powołali je najpierw św. Antoni Pachomjusz w Egipcie w III i IV w. po Chr., skąd instytucje zakonne przedostały się najpierw na Wschód a później do krajów zachodnich. Zamieszki, powstałe skutkiem wędrówek ludów, przerwały na czas jakiś rozwój życia klasztornego na Zachodzie. Nową dopiero postać nadał mu św. Benedykt z Nursji (* 480, † 543), założyciel słynnego w dziejach oświaty zakonu Benedyktynów. Święty ten mąż wzniósł w krótkim czasie w rozmaitych miejscowościach Włoch 12 klasztorów, nadając im naczelników, mających czuwać nad ścisłem przestrzeganiem reguły zakonnej. Główny klasztor, mający służyć za wzór innym, założył on w r. 529 na Monte Casino pod Neapolem.

Zakon Benedyktynów był w wiekach średnich dla całego Zachodu prawdziwem błogosławieństwem. Były to istotnie błyszczące pochodnie pośród ogólnej umysłowej ciemności. Reguła zakonna nakładała na Benedyktynów, oprócz zwykłych ślubów zakonnych, także obowiązek ciągłego zatrudniania się jakąś sprawą pożyteczną. Obok modlitwy zajmować się winien był zakonnik nauką, sztuką, uprawą roli i ogrodnictwem. Tak stał się zakon Benedyktynów dla swych braci zwolna pewnym rodzajem szkoły, wychowującej do

pracy i nauki i dostarczał talentom pożądanej do rozwoju sposobności. Z klasztorów benedyktyńskich wyszła wkrótce dla rolników pobudka do lepszej uprawy ziemi, do racjonalnego zajmowania się rzemiosłami i przemysłem. Benedyktyni dawali w swych murach schronienie prześladowanym i uciśnionym, szerzyli wiarę chrześcijańską i utwierdzali w niej, zajmowali się sztuką i nauką, zakładali bibljoteki, a przy pomocy licznych szkół, przez siebie zakładanych, szerzyli oświatę. Przepisując niezliczone mnóstwo książek, ocalili przed zupełną zatratą liczne arcydzieła klasycznej starożytności, a przez spisywanie ważnych zdarzeń współczesnych w rocznikach i kronikach, stworzyli dla potomnych nieocenione źródła historyczne.

Szkoła klasztorna (drzeworyt z XVI w.).

Specjalnie około szkolnictwa zyskał sobie zakon ten, zwłaszcza w pierwszych wiekach istnienia swego, tak wielkie zasługi, że wszystko, co do ich czasów na tem polu zdziałano, w porównaniu z ich pracami niknąć musiało. Szkoły, zakładane przez Benedyktynów, miały w pierwszym rzędzie na celu wychowanie i nauczanie chłopców, których rodzice przeznaczyli do życia zakonnego, t. zw. *pueri oblati*. Że zaś oprócz szkół klasztornych podówczas nie było prawie wcale innych zakładów naukowych, (szkoły parafjalne, jak wspomniano w poprzedzającym rozdziale, były nieliczne i niedość starannie urządzone), więc nie dziw, że do szkół zakonnych cisnęli się często i rodzice, którzy nie mieli zamiaru wychowywania dzieci swych na zakonników, z prośbą o przyjęcie. Mnisi zgadzali się najczęściej na prośby i w ten sposób zwolna powstały dwa rodzaje szkół: t. zw. szkoły wewnętrzne *(schola interior)*, przeznaczone dla przyszłych zakonników i szkoły zewnętrzne *(schola extranea)*, przeznaczone dla reszty młodzieży. Sposób nauczania w obu rodzajach szkół niewiele się od siebie różnił. Uczniowie szkoły zewnętrznej przebywali w niej tak

długo, póki nie przyswoili sobie całej wiedzy, jakiej w szkole klasztornej nabyć było można. Często jednak zabierali rodzice swe dzieci wcześniej ze szkoły, aby im dać sposobność wyćwiczenia się w sztukach świeckich, do których w klasztorze sposobności brakło, jak n. p. w jeździe konnej, szermierce i innych rycerskich sztukach. Szkoła zewnętrzna miała częstokroć więcej uczniów niż wewnętrzna.

Z natury rzeczy wynika, że język łaciński, jako język powszechny, w Kościele używany, a więc niezbędny dla księży i zakonników, zajmował naczelne stanowisko w programie nauk szkół klasztornych. Już czytania i pisania uczono się na wyrazach łacińskich. Za czasów Karola W. wprowadzono do szkół także czytanie i pisanie w języku krajowym, we wschodniej Frankonji w niemieckim, co jednak długo nie trwało. Język łaciński zczasem ogarnął najzupełniej wszystkie szkoły klasztorne bez wyjątku.

Podręcznikiem do nauki języka łacińskiego, powszechnie używanym w szkołach średniowiecznych wszelkiego rodzaju, a więc i w klasztornych, była gramatyka Donata. Aelius Donatus (około r. 350 po Chr.) był nauczycielem św. Hieronima. Książka jego nosiła tytuł *Ars prima* albo *Ars minor* i była podręcznikiem, ułożonym na sposób katechizmowy, w pytaniach i odpowiedziach. Pierwotnie przeznaczona była dla chłopców rzymskich, mówiących językiem łacińskim, obejmowała zatem szczupłą tylko liczbę prawideł mowy łacińskiej. Zczasem, gdy znajomość języka łacińskiego zanikać poczęła, a podręcznika tego zaczęto używać w szkołach, do których uczęszczała młodzież nierzymska, podręcznik ten uzupełniano mnóstwem reguł i objaśnień. Podręcznik Donata utrzymał się w szkołach przez długie lata. Uczono z niego jeszcze w wieku XIII, póki nie wyparła go książka p. t. *„Doctrinale puerorum Alexandri de Villa Dei“*. Gdy uczniowie przyswoili sobie należycie elementy gramatyki, a chcieli dalej przebywać w szkole klasztornej, oddawali się studjom retorycznym, t. j. nauce wymowy. Wprawiano ich do czytania piękniejszych mów Cicerona i drobnych pism historycznych z zabarwieniem retorycznem i kazano im na podstawie tych dzieł tworzyć mowy i wygłaszać je publicznie przed towarzyszami i nauczycielami. Uczniów, którzy do tego zdolności okazywali, wprawiano do składania wierszy łacińskich, do czego Wergiljusz i inni poeci rzymscy na wzór służyć mieli. Po studjach retoryki następowała nauka dialektyki, to jest nauka o prawidłowem myśleniu, z praktycznem zastosowaniem w tak zwanych dysputacjach. Kazano każdemu uczniowi podawać definicje różne tego samego przedmiotu i prawdziwości tych definicyj bronić przed zarzutami innych uczniów podług reguł logiki. Sztuka dysputowania była w średnich wiekach, a nawet jeszcze w pierwszych wiekach nowszych, w wielkiem poważaniu. Materjału do dysput w szkołach klasztornych dostarczała historja, a niekiedy zbiory praw, z któremi obznajamiano uczniów. Uczyli się wreszcie uczniowie także wygłaszania mów sądowych i obronnych.

Gramatyka, retoryka i dialektyka razem wzięte, nosiły nazwę *trivium*. Gdy uczeń owo trivium przebył, przechodził

do tak zwanego *quadrivium*, które składało się z arytmetyki, geometrji, muzyki i astronomji. W nauce arytmetyki zajmowano się nietylko rachowaniem, ale i objaśnianiem kalendarza, obliczaniem świąt, zwłaszcza czasu świąt Wielkanocnych. Właściwa nauka rachowania i w tych szkołach wyższych, podobnie jak na niższym stopniu, ograniczała się tylko do głównych działań rachunkowych.

W nauce geometrji uczono mierzenia gruntów, objaśniano mapy geograficzne, podówczas oczywiście jeszcze bardzo niedoskonałe i nieudolne, jednem słowem, obznajamiano uczniów ze wszystkiem, co w owych czasach wiedziano o ziemi. Do nauki geometrji zatem, jak stąd widać, zaliczano także geografję.

Przy nauce muzyki uwzględniano przedewszystkiem teorję. Praktycznie udzielano jej uczniom już na niższym stopniu i to nietylko muzyki chóralnej, ale i instrumentalnej. I tak: jedni grali na organach, inni na harfie, a inni na flecie. Ograniczano się oczywiście tylko do muzyki kościelnej.

Astronomji uczono podług systemu Ptolemeusza i to nietylko z książek, ale i z obserwacji. Wyprowadzano uczniów nocą, ukazując im konstelacje gwiazd i pouczając ich w ogóle o zjawiskach niebieskich. Objaśniano wreszcie proste astronomiczne narzędzia, które już podówczas znane były.

Z tego, co się dotychczas powiedziało, wynika, że, gdy w *trivium* zajmowano się prawie wyłącznie nauką języków, to w *quadrivium* główne zajęcie uczniów stanowiła matematyka i pokrewne jej przedmioty. Do *trivium* przyjmowano już 9-letnich chłopców, do *quadrivium*, gdzie wymagania były o wiele wyższe, młodzieńców lat 16 do 25. Odpowiadało więc *trivium* mniej więcej stopniowi naszego niższego gimnazjum, *quadrivium* wyższemu gimnazjum, a po części i uniwersytetowi. Pamiętać wszakże trzeba, że w quadrivium podawano naukę poszczególnych przedmiotów nie obok siebie, ale jeden po drugim, co w pewnej mierze wychodziło na korzyść nauce.

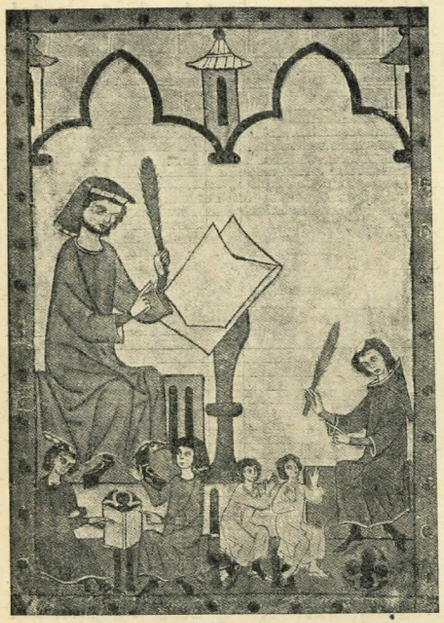
Wielu uczniów także szkoły wewnętrznej poprzestawało tylko na części nauk, podawanych w quadrivium, z pominięciem innych. Czynili to zwłaszcza ci, którzy pragnęli się wykształcić w medycynie, w malarstwie i rzeźbie, lub chcieli oddać się nauce prawa. Wszystkich tych przedmiotów nauki udzielali szczególnie do tego uzdolnieni zakonnicy w klasztorze samym. Rozumie się samo przez się, że studja teologiczne doznawały w klasztorze gorliwej uprawy, tak, że klasztory benedyktyńskie owych czasów możnaby nie bez słuszności

porównać częścią z uniwersytetami dzisiejszemi, częścią z akademjami sztuk pięknych. Ponieważ więc do szkoły klasztornej wchodziły dzieci od pierwszych lat dziecięctwa, które zaledwie czytać i pisać umiały, a kończyły ją jako młodzieńcy dorośli, więc wynika stąd, że szkoły klasztorne w wiekach średnich obejmowały wszystkie stopnie szkolnictwa, począwszy od najniższego do najwyższego.

Do wszystkich tych nauk istniały liczne podręczniki. Powstawały one w rozmaity sposób. W drugiej połowie wieków średnich były układane w formie encyklopedji, obejmującej całość ówczesnej nauki szkolnej. Najważniejszym i najbardziej rozpowszechnionym podręcznikiem był podręcznik *Martinusa Capelli* pod tytułem: *„De nuptiis Mercurii et Philologiae“*. (O zaślubinach Merkurjusza i Filologji). Scena odgrywa się w Olimpie, gdzie na weselu Merkurego przewija się przed boginią „Mądrości“ cały szereg nauk. Ten dziwaczny sposób pisania podręczników właściwy był epoce, w której one powstawały. Obok Capelli używane były także przekłady i komentarze do pism logicznych Arystotelesa, przekłady pism uczonego Boecjusza, który żył w VI stuleciu we Włoszech, za czasów króla Gotów, Teodoryka, i podręcznik Kassiodora o sztukach i naukach wyzwolonych, pochodzący z tych samych czasów.

Wychowaniu fizycznemu wobec pojęć ascetycznych średniowiecza, które kazały ciało umartwiać, niewiele poświęcano czasu i starania. Nauka szkolna odbywała się od rana do wieczora z małemi przerwami; ferji nie znano a wytchnienia użyczały tylko liczne święta i uroczystości, połączone z przedstawieniami scenicznemi w czasie Wielkiego Postu i Wielkiej Nocy. Od czasu do czasu urządzano dla wypoczynku i rozweselenia uczniów wyścigi, zapasy i tym podobne ćwiczenia w ogrodach klasztornych, zajmowano także młodzież pracami gospodarskiemi w polu, winnicy i ogrodzie, co oczywiście również przyczyniało się do wzmocnienia jej zdrowia fizycznego. Należy też pamiętać, że praktyka życia, mianowicie zajęcia rycerskie, dawały aż nadto sposobności do ćwiczeń tego rodzaju. Dniem szczególnej wesołości była uroczystość Niewiniątek dnia 28 grudnia po Bożem Narodzeniu. Była to widocznie pozostałość z czasów rzymskiego święta *„Saturnalia“*. I jak w Rzymie w dni Saturnaljów odwracał się stosunek między panami a niewolnikami, tak działo się i tu w dniu Niewiniątek między nauczycielami a uczniami. Uczeń w tym dniu stawał się opatem szkolnym, biskupem lub królem szkolnym, a nawet niekiedy kierował nabożeństwem. W niektórych miejscowościach takie zabawy odbywały się spokojnie i przyzwoicie; w innych natomiast nastręczały spo-

sobność do objawów dzikości i prostactwa, które kończyły się często obiciem nielubianych nauczycieli. Stąd poszło, że w XIII w. usunięto ten zwyczaj, szczególnie za wdaniem się w tę sprawę urzędów miejskich, dbałych o dobre wychowanie młodzieży.



Szkoła średniowieczna (miniatura z XIII wieku).

Karność w szkołach klasztornych była wielka; kij i rózga były ostatnim wyrazem pedagogji. Kij był nieodłącznym symbolem nauczyciela. „*Sub virga degere*“ t. j. pod grozą rózgi żyć, znaczyło to samo, co chodzić do szkoły.

Podobnie, jak dla mężczyzn, istniały także szkoły w klasztorach żeńskich dla kobiet. W klasztorach tych uczyła się młodzież żeńska czytania, pisania i początków języka łacińskiego. W czasach Ottona Wielkiego żyły kobiety, mające gruntowne wiadomości z zakresu autorów klasycznych, jak: księżna Hadawig (Jadwiga) w Szwabji i zakonnica Rosvitha z Gandersheim, która układała komedje łacińskie na wzór Terencjusza. O tej ostatniej znakomity historyk literatury powiada, że pod względem uczoności stanęła na najwyższym szczycie swojej epoki.

c) Szkoły katedralne.

Na wzór szkół klasztornych benedyktyńskich powstały szkoły katedralne. Chrodegang, biskup w Metzu (742—767), współczesny Pipinowi Małemu, stworzył na wzór Benedyktynów regułę wspólnego życia *(canon)* dla kapłanów, zatrudnionych w stolicy biskupa, obowiązując ich w pierwszym rzędzie do utrzymywania wyższej szkoły, przeznaczonej do wykształcenia młodych księży, (stąd nazwa „kanoników“). Szkoły te nazwano katedralnemi. Kierownikiem szkoły był w czasach

pierwotnych jeden z kanoników, który dlatego nazywał się *scholasticus*. Obok niego stał *rector*, uczący pierwotnie tylko w trivium, później także w quadrivium. Śpiewu, muzyki i teorji muzyki uczył *cantor*. Nadzór naczelny nad szkołą miał biskup. Trzeci sobór Lateraneński polecił w roku 1179 ułatwiać studja młodzieży ubogiej i domagać się, aby nauka w szkołach katedralnych była dla niej bezpłatna, aby natomiast *magister* (mistrz), który nauki udzielać będzie bezpłatnie, otrzymał jakieś przyzwoite *beneficium*.

d) Wychowanie rycerstwa.

W czasach dawniejszych na dworach rycerskich wyrastali w domu synowie bez nauki czytania i pisania. Zajmowanie się naukami uchodziło za wyłączny przywilej i obowiązek stanu duchownego. Szlachta i rycerstwo szły zresztą w tym względzie zawsze za przykładem dworów królewskich. Kiedy na dworach tych panował żywy ruch umysłowy, jak n. p. na dworze frankońskim za czasów Karola W. i Ottonów, zdążała ich śladami szlachta i rycerstwo. Z ustaniem zamiłowania do nauk na dworach królewskich, pogrążały się w nieuctwie i te oba stany.

Wojny krzyżowe przyczyniły się w wysokim stopniu do podniesienia wpływu i znaczenia stanu rycerskiego, sprowadziły też odmienny rodzaj wychowania młodzieży w tym stanie, odpowiadający jej przyszłemu powołaniu.

Aż do 7 roku życia pozostawał chłopiec stanu rycerskiego pod władzą i dozorem matki, która uczyła go modlić się i otwierała serce jego dla uczuć szlachetnych. Po upływie tego czasu oddawano go na dwór jakiego magnata, jako pazia. Tu odprawiał on różne posługi panu i pani domu, odbywał straże wojskowe, szedł w tylnym taborze za wyprawą swego pana. Pan w czasie wolnym od wojaczki, zachęcał swych wychowanków do zabaw rycerskich *(equitare, natare, sagittare, cestibus certare, aucupari, scacis ludere, versificare*[1]*)*, w których okazać można było osobistą waleczność lub dworską zręczność i wytworność w obejściu, opowiadał im przygody swoje i swoich przodków, krwawe ich wojny, ich świetne czyny w obronie Ziemi świętej dokonane. Czasami zjawiał

[1]) Jeździć konno, pływać, strzelać z łuku, szermować, polować na ptactwo grać w szachy, śpiewać psalmy.

się na dworze wieszcz z harfą i zapalał swą pieśnią chłopców do ich przyszłego rycerskiego powołania. Tak wyrastał młodzian rycerski, marząc ciągle o wojennych zapasach, modląc się, wielbiąc panią domu za jej dobroć niezwykłą i drżąc przed panem.

Czy równocześnie chodził do szkoły jakiej klasztornej, nie jest rzeczą pewną. Być może, że tu i ówdzie sztuki czytania i pisania, a może i szczypty łaciny uczyli się paziowie od kapelanów dworskich, albo uczęszczali jako *extranei* do pobliskiej szkoły klasztornej. Wszelako do wiadomości tego rodzaju nie przywiązywali rycerze średniowieczni żadnej wagi.

Gdy paź skończył lat 14, zapraszano jego rodziców, prowadzono go przybranego w białą szatę do kościoła, gdzie kapłan, pobłogosławiwszy miecz na ołtarzu przypasywał mu go do boku. Chłopiec zostawał g i e r m k i e m *(armiger)*, żył odtąd swobodnie, sposobiąc się do dworskiej posługi rycerskiej, śmiałej do wojny i pokornej dla dam. Miał odtąd służbę i stajnię pańską pod swym zarządem, większą część dnia spędzał na ćwiczeniu się w robieniu włócznią i mieczem, w konnej jeździe i innych zapasach rycerskich. Rzadko poświęcał się przytem jakiej nauce lub sztuce.

W 21 roku życia pasowano giermkā uderzeniem miecza na r y c e r z a *(eques, miles)*. Przysięga rycerska brzmiała: „Przysięgam Bogu, Zbawicielowi, Pannie Najświętszej, że pragnę mówić zawsze prawdę, stawać po stronie słuszności, bronić religji i jej sług, podawać rękę słabym i uciśnionym, wdowom i sierotom, bić się za niewinność i cześć dam szlachetnych, wytępiać wrogów chrześcijaństwa".

Jako rycerz młody puszczał się w świat szeroki, zwiedzał odległe kraje, a wróciwszy po głośnych czynach na dwór dawnego pana, prosił o rękę jego córki. Otrzymywał ją za małżonkę, jeżeli w czasie turniejów wszystkich innych jej wielbicieli zdołał prześcignąć męstwem.

Wychowanie rycerskie przyczyniło się niewątpliwie do wytworzenia stanu, odznaczającego się męstwem nieustraszonem, rozwijało liczne przymioty ciała i ducha, z biegiem jednak czasu, ograniczając się tylko do ćwiczeń ciała, a zaniedbując wszelkiej pracy duchowej, sprowadziło wyłączny kult siły brutalnej, nadmierna zaś i nienaturalna cześć dla niewiast wyro-

dziła się w niezdrową czułostkowość i pociągnęła za sobą zepsucie obyczajów.

Lepiej niż z męską młodzieżą rycerstwa średniowiecznego, miała się rzecz z w y k s z t a ł c e n i e m p a n i e n s z l a c h e c k i c h. Niektóre z nich przez dłuższy czas oddawane były na wychowanie do klasztorów żeńskich i otrzymywały tam narówni z dziewczętami, poświęconemi życiu zakonnemu *(oblatae)* albo w osobnej *schola exterior* naukę, podobnie jak chłopcy w szkołach klasztornych. U wielu dziewcząt szlacheckich ograniczała się nauka cała na czytaniu i pisaniu, (które ćwiczono najczęściej na Psalmach), na robótkach kobiecych, które zresztą obracano na cele Kościoła.

Wszelako nietylko w klasztorach, ale i w domu, na dworze ojca otrzymywały dziewczęta szlacheckie naukę nierzadko od kapelana dworskiego i niekiedy wiadomościami swemi prześcigały znacznie braci. Jest rzeczą prawdopodobną, że obok łacińskich utworów, poznawały dziewczęta szlacheckie w Niemczech także niemieckie pieśni wędrownych śpiewaków i poetów rycerskich. Po niektórych dworach niemieckich przebywali francuscy nauczyciele i nauczycielki, krzewiąc zamiłowanie do języka i pieśni romańskich.

e) Skoły miejskie.

W miastach większych średniowiecznych istniały prawie wszędzie klasztory, a przy nich szkoły klasztorne, w stolicach zaś biskupich szkoły katedralne, służące oświacie młodzieży. Na tem wykształceniu też znaczna część miast poprzestawała, nie tworząc szkół osobnych, do swoich celów zastosowanych. Gdy jednak po skończeniu wojen krzyżowych miasta wzrastały w ludność i zamożność, nie odpowiadały już te szkoły rosnącym potrzebom, już choćby dlatego, że szkoły klasztorne i katedralne w pierwszym rzędzie troszczyły się o wykształcenie duchownych, wszelki inny cel zostawiając na uboczu. Tymczasem zmienione stosunki wymagały szkół innych, w którychby przyszli kupcy i rzemieślnicy odpowiednie mogli otrzymać przygotowanie. Stąd poszło, że zarządy miast większych poczęły urządzać szkoły miejskie, dostarczały na ich umieszczenie budynków i ustanawiały n a u c z y c i e l a *(magister)*, który miał szkołą kierować. Z magistrem tym zawierano układ formalny, zwykle jednak tylko na jeden rok za

kwartalnem wymówieniem. Miało to ten zły skutek, że nauczyciele zmieniali się często. Jeżeli któremu z nich nie odpowiadała szczupła płaca — a była ona taką prawie wszędzie — albo gdy spodziewał się w innem mieście znaleźć dla siebie lepsze warunki lub wreszcie, gdy go opanowała chętka poznania nowych ludzi, nowych miejsc, wyruszał bez skrupułów, porzucając bez żalu swoje dotychczasowe zajęcie.

Innych nauczycieli oprócz magistra nie ustanawiało miasto, ale wybierał ich sam magister i opłacał ich z własnych dochodów. Zwali się stąd *„locati“* to jest „wynajęci“. Gdy magister puszczał się na wędrówkę, wędrowali z nim i jego pomocnicy. Stosunek magistra do pomocników przypomina więc pod wieloma względami stosunek majstrów rzemieślniczych do ich czeladników, bo i życie wędrowne pomocników nauczycielskich owych czasów jest jakby żywem odbiciem wędrówek średniowiecznych chłopców rzemieślniczych. Wędrujących pomocników nauczycielskich nazywano bakchantami *(bacchantes)*. Zachowaniem się swojem awanturniczem, hałaśliwem, stawali się oni często plagą danego kraju, jeżeli się zważy, że razem z nimi ciągnęły całe gromady uczniów, którzy dla bakchantów żebrali a nawet dopuszczali się kradzieży. Uczniów tych nazywano z tego powodu A-B-C strzelcami („strzelać“ znaczyło tyle co „kraść“ w żargonie uczniowskim).

Kwalifikację do zawodu nauczycielskiego uzyskiwał zwykle kierownik szkoły miejskiej w Uniwersytecie, a i tytuł „magistra sztuk wyzwolonych“ zawdzięczał również studjom uniwersyteckim. Z pomiędzy pomocników nauczycielskich jeden, zwany prowizor, zwykle również miał studja uniwersyteckie, wszyscy inni pomocnicy wybierani byli zwykle z pomiędzy uczniów danej szkoły. Prowizor był po największej części zarazem nauczycielem śpiewu *(cantor)*.

Dochód magistra stanowiła opłata szkolna, którą składali rodzice zwykle kwartalnie. Że zaś dochód z natury rzeczy był zbyt szczupły i nie wystarczał na utrzymanie nauczycieli, więc trudno się dziwić, że szukali oni często dochodów pobocznych, jako organiści, pisarze miejscy i t. p. W Niemczech zajmowali się nauczyciele często handlem, wyszynkiem napojów i t. d.

Nauka w szkole miejskiej odbywała się już od godziny 5-tej zrana i trwała z małemi przerwami, przeznaczonemi na

posiłek i nabożeństwa, zrana do godziny 10, po południu zaś od 12 do 4.

Pomiędzy przedmiotami nauki na pierwszem miejscu była nauka języka łacińskiego, oprócz czytania, pisania i śpiewu.

Szczególniejsze to uprzywilejowanie języka łacińskiego w szkołach miejskich wyjaśnić się da po części naśladownictwem szkół klasztornych i katedralnych, częścią zaś tem, że w czasach owych nawet kupcy i przemysłowcy potrzebowali znajomości języka łacińskiego. Wobec tego bowiem, że w wiekach średnich prawie we wszystkich krajach Europy język łaciński uprawiano ze szczególną gorliwością, stał się on mową potoczną nawet w sprawach kupieckich, tak, jak dziś język angielski lub francuski. Niemieccy kupcy pisywali do swych włoskich kolegów łacińskie listy w interesach potocznych i otrzymywali na nie odpowiedzi w tejże samej mowie.

Podzieleni byli uczniowie szkół miejskich podług postępów, jakie czynili, na oddziały, które nazywano lekcjami, albo lokacjami. Można te oddziały do pewnego stopnia porównać z dzisiejszemi klasami, z tym tylko wyjątkiem, że owe „lekcje“ mieściły się w tej samej izbie szkolnej, tylko w różnych kątach i pod kierunkiem różnych nauczycieli i że uczniowie w każdej lekcji pozostawali tylko jeden kwartał, poczem wstępowali do oddziału wyższego.

W lekcji najniższej siedzieli uczniowie, którzy z poszczególnych głosek tym i piątym oddziale uczono się gramatyki podług Donata i innych podręczników. Niektóre z tych podręczników były celem ułatwienia spamiętania reników. Niektóre z tych podręczników były celem ułatwienia spamiętania reguł ujęte w rymy. Czytano bajki Ezopa, niektóre poezje Wergilego, przypowieści moralne Katona Starszego, a także i pisma łacińskie pomniejszych autorów. Do klasy najwyższej, którą prowadził zwykle sam magister, uczęszczali oprócz uczniów także pomocnicy nauczycielscy. Uczono się tam logiki, znowu przy pomocy tak zwanych *versus memoriales*, nadto zaś ćwiczono się w dysputowaniu.

Jak z powyższego przedstawienia wynika, program nauki w szkołach miejskich odpowiadał takiemuż programowi w *trivium* szkoły klasztornej, z tem jednak zastrzeżeniem, że liczba autorów łacińskich tam czytywanych była znaczniejsza. Niektórych lepszych pisarzy łacińskich, jak: Cycerona, Cezara, Liwjusza i Horacego wcale tu nie czytano. Także i pod względem metody czytania autorów, różniły się szkoły miejskie od klasztornych i katedralnych na swoją niekorzyść. Objaśnienia podawane były nie w sposób swobodny, ale je dyktowano i memorowano. Dyktowanie odgrywało wogóle w szkołach średniowiecznych dużą rolę, już choćby dlatego, że książki były za drogie i że cena ich nie każdemu uczniowi była przystępna.

Na rozmowę łacińską zwracano w szkołach miejskich tak samo baczną uwagę, jak w szkołach klasztornych. Uczeń, który w ojczystym języku przeklinał, a choćby przemawiał, otrzymywał plagi, których liczba stosowała się do liczby wykroczeń. Jeden z uczniów, zwany *lupus* (wilk), miał polecenie zapisywania wszystkich mówiących w języku ojczystym i oddawania wykazu nazwisk nauczycielowi. Aby zaś wilk ten mógł swój urząd tem skuteczniej speł-

niać, nazwisko jego utrzymywane było przed uczniami w tajemnicy. Starsi uczniowie mogli się od tych plag wykupić odpowiedniemi datkami pieniężnemi.

Inne kary miały również na celu wprawę w języku łacińskim. Należało do tych noszenie tak zwanego „o s ł a". Drewnianego osła zawieszano u szyi temu uczniowi, który w trzech najniższych lekcjach był ostatnim. Uczeń ten musiał osła drewnianego tak długo nosić zawieszonego na szyi, aż zaskoczył jakiego ucznia mówiącego nie po łacinie. Gdy się to stało, obejmował ów winowajca obowiązek noszenia „osła", a jeżeli go nosić musiał i nie zdołał się go pozbyć przez popołudnie, a nawet przez noc całą, dostawał plagi. Plagi były wogóle w użyciu jak najobszerniejszem, a pęki rózg należały do nieodzownego inwentarza szkolnego. Raz na rok wyprawiała się cała szkoła do lasu wśród bębnów i świstu piszczałek na z b i ó r k ę plag, mających wystarczyć potrzebom szkoły na czas dłuższy.

Znaczną opieką cieszyła się w szkołach miejskich także nauka śpiewu, której udzielał *cantor*. Uprawiano jednak i w szkołach miejskich przeważnie tylko śpiew kościelny.

III. SZKOŁY I WYCHOWANIE W WIEKACH ŚREDNICH W POLSCE I NA RUSI.[1])

Światło wiary chrześcijańskiej otrzymaliśmy z Zachodu. Równocześnie z wiarą chrześcijańską przyszła do Polski cywilizacja zachodnia, a szkoły i wychowanie zaczęły się u nas kształtować na wzór zachodni. Już za Mieszka I istniały w Polsce, jak się zdaje, szkoły misyjne, w których się młodzież polska sposobiła do pracy apostolskiej. Do założenia takiej szkoły skłaniały nietylko stosunki ówczesne, ale i przykład zagranicy, przedewszystkiem pobliskiej Saksonji i Czech. Dubrawka, żona Mieszka I, przybyła, jak opowiada kronikarz nasz Gallus, do Polski w otoczeniu licznego duchowieństwa czeskiego. Jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że duchowni czescy, przybywając z kraju, w którym już szkoły istniały, zaprowadzili je i w Polsce, celem przygotowania duchownych dla nowonawróconych chrześcijan. Za Bolesława Chrobrego istniały już klasztory Benedyktynów, w których uczono się prawdopodobnie oprócz łacińskiego już nawet języka polskiego.

Młodzież polska w szkołach zakonnych kształciła się nietylko na zakonników, ale i na księży świeckich. Za następnych królów wzrastała liczba klasztorów, a także i szkół przy nich

[1]) D r. A n t o n i K a r b o w i a k: Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich, cz. I. Petersburg 1898, str. 8, 15, 23, 25, 57 i częściej.

zakładanych. Za Bolesława Krzywoustego powstało kilka klasztorów męskich i żeńskich a tem samem pomnożyła się liczba ogniw oświaty polskiej.

Rodzaje szkół, plan nauk i urządzenie ich było w wiekach średnich przeważnie wzorowane podług szkół zachodnich.

W pierwszych wiekach chrześcijaństwa, gdy jeszcze nie było ścisłej organizacji Kościoła, głos stanowczy w sprawach szkół i wychowania mieli panujący książęta świeccy. W późniejszych czasach, w miarę układania się stosunków kościelnych, sprawy szkół i wychowania należały prawie wyłącznie do zakresu działania Kościoła. Legaci papiescy, zjeżdżający do Polski w zastępstwie najwyższej Głowy Kościoła celem regulowania rozmaitych spraw religijno-kościelnych, załatwiali przy tej sposobności, w miarę potrzeby i sprawy dotyczące szkół i wychowania. Najwyższym krajowym opiekunem i zwierzchnikiem szkół w Polsce był arcybiskup gnieźnieński. Najwyższe kierownictwo i dozór nad wychowaniem i szkołami w poszczególnych diecezjach mieli biskupi i kapituły, nad szkołami zaś klasztornemi miał najwyższą władzę opat klasztoru.

W najdawniejszych czasach nazywał się zwierzchnik i kierownik szkół katedralnych *magister scholarum*. Urząd takiego kierownika, zwanego u nas pospolicie scholastykiem, sięgał dawnych czasów. Powierzano go zawsze ludziom zdolnym i światłym. W zakres praw i obowiązków scholastyka wchodziły wszystkie sprawy szkolne, a więc w pierwszym rzędzie sprawa uczenia i kierowania nauką. W obowiązkach nauczycielskich wyręczali się scholastycy wybranymi przez siebie zastępcami. Scholastyk piastował niekiedy inne uboczne urzędy i bywał dozorcą synów książęcych, kanclerzem książęcym, archiwarjuszem i bibljotekarzem kapituły.

Zakres nauki szkolnej w Polsce i sposób jej podawania był w przeważnej części taki sam jak na Zachodzie. Z edukacji i szkół korzystali ci tylko, którzy przygotowywali się do stanu duchownego. Ludzie świeccy, nawet ze sfer najwyższych, uważali wykształcenie szkolne za rzecz dla siebie całkiem nieużyteczną, a zatem niepotrzebną.

Wykształcenie i wychowanie religijne, potrzebne każdemu chrześcijaninowi, dawał dom i Kościół. Religji w języku polskim, w dzisiejszem rozumieniu rzeczy, nie uczyła żadna szkoła, dzieci uczyły się w domu najgłówniejszych zasad wiary i pa-

cierza od rodziców, księża zaś utrwalali w kościele i uzupełniali to, czego się dzieci nauczyły w domu.

Szkół ludowych w dzisiejszem znaczeniu nie było ani na Zachodzie, ani w Polsce w wiekach średnich. Szkoła średniowieczna była instytucją wyłącznie kościelną, kształciła młodzież do stanu duchownego i używała do nauki prawie wyłącznie języka łacińskiego.

Ubodzy, a zdolni i pilni uczniowie, którym brakowało środków i sposobności kształcenia się w szkołach, mogli wysługując się swym plebanom, jako ministranci i pomocnicy nauczyć się od nich języka łacińskiego i przygotować się do nauki w szkole katedralnej.

Szkoły katedralne jednak w Polsce, choćby najlepsze, nie mogły dostarczyć z czasem wiadomości, jakich pragnęła młodzież żądna nauki. Kto zatem pragnął nauki wyższej, kto chciał prędzej poznać nowe prądy umysłowe Zachodu, ten musiał jeździć zagranicę do szkół zachodnich, do ognisk ruchu umysłowego.

Zanim powstały uniwersytety, szukano wyższego wykształcenia w znakomitych szkołach katedralnych i klasztornych zagranicznych. Po zorganizowaniu uniwersytetów, które przyćmiły szkoły katedralne i klasztorne, garnęła się młodzież zamożna i chciwa wiedzy już tylko do tych nowych przybytków wiedzy.

Karność szkolna była w Polsce w wiekach średnich równie ostra jak na Zachodzie. Kronikarz Gallus opowiada, że Bolesław Chrobry karcił starszych ostremi słowami, a młodszych ćwiczył także rózgą. Bat i rózga odgrywały w wychowaniu domowem i szkolnem ważną rolę. Ojciec św. Wojciecha używał rózgi z całą surowością. W biciu nie czyniono różnicy między synami rodziców zamożnych, a biednych. Ustępstwo czyniono jedynie uczniom wątłego zdrowia. Św. Wojciech odbierał dotkliwe plagi w szkole magdeburskiej; ani wysokie jego pochodzenie, ani sowite dary, jakiemi rodzice nauczyciela obsypywali, nie zasłoniły go przed rózgami.

Rycerze nasi nie posiadali naogół żadnego wykształcenia. Z nauki szkolnej zaledwie wyjątkowo ktoś z nich korzystał. Nawet pomiędzy Piastowiczami niewielu wykształconych spotykamy. Ani Mieszko, ani Bolesław Chrobry nie posiadali żadnego książkowego wykształcenia. Jednak u Bolesława Chrobrego widzimy już pewne upodobanie w wiedzy książkowej. Kazał on sobie niekiedy odczytywać kanony, aby się czegoś z nich dowiedzieć. Pierwszym naszym księciem, posiadającym wyższe, a nawet najwyższe ówczesne wykształcenie, jest dopiero Kazimierz Odnowiciel. Kronikarz Gallus nazywa go człowiekiem wykształconym, mężem wymownym i doświadczonym. Znaczniejszem wykształceniem odznaczał się także Kazimierz Sprawiedliwy. Donosi o nim kronikarz Wincenty Kadłubek, że znał się doskonale na kwestjach teologicznych, był biegły w łacinie, znał dzieje wielkich mężów i posiadał znaczny zapas filozoficzno-teologicznego wykształcenia.

Nie jest rzeczą pewną, czy Piastowicze pobierali swe nauki w szkołach dworskich, kurjalnych i czy istnieli osobni nauczyciele na dworach książęcych. Wspominają wprawdzie kronikarze tych czasów o pedagogach *(paedagogus, nutritor)*, ale, jak uczeni historycy dowiedli, nie zajmowali się oni edukacją książkową, ale rycerską stroną wychowania książąt.

O edukacji niższych warstw rycerstwa nie przynoszą kroniki żadnych wiadomości, nie znajdujemy też w nich żadnych śladów, żeby ludzie świeccy stanu nieszlacheckiego kształcili swe dzieci w szkołach dla celów świeckich.

Językiem wykładowym szkół polskich w wiekach średnich był język łaciński, a polskiego używano tylko do pomocy tak długo, dopóki młodzież szkolna nie nauczyła się rozumieć języka łacińskiego. Kiedy w XIII i XIV wieku po nawale mongolskiej namnożyło się u nas szkół kolonistów niemieckich, posady naczycielskie w nich zajęli Niemcy. Skutkiem tego, ustąpił język polski ze szkół prawie zupełnie, bo nauczyciele niemieccy go nie znali. To znów miało ten skutek, że na posady duszpasterskie w Polsce szli sami Niemcy i że germanizacja zaczęła przybierać groźne rozmiary.

Aby to niebezpieczeństwo zażegnać, nakazał synod w Łęczycy w r. 1285, aby wszyscy księża w każdą niedzielę wykładali w języku polskim skład wiary, Modlitwę Pańską i Pozdrowienie Anielskie. Ten sam synod nakazał, by na rektorów szkół katedralnych i wszelkich innych przyjmowano tylko takich, którzy język polski doskonale znają i potrafią chłopcom wykładać autorów łacińskich w tym języku.

Nie odrazu ta uchwała synodu łęczyckiego odniosła pożądany skutek. Tą samą sprawą zajmują się jeszcze dalsze sy-

nody, nakazując pod surową karą, by na posady nauczycielskie w szkołach polskich nie przyjmowano Niemców.

Byłoby jednak błędem przypuszczać, że już wtedy istniał prąd narodowościowy i że już w tym czasie istniała nienawiść plemienna ku Niemcom. Przeciwnie, język łaciński łączył w tych czasach przyjaźnie wykształcone warstwy wszystkich narodowości jako język kościelny, urzędowy a poniekąd towarzyski. Prosty tylko interes Kościoła i wiernych, którzy potrzebowali duchowieństwa, rozumiejącego po polsku, spowodował biskupów do wystąpienia przeciw używaniu języka niemieckiego w Kościele i szkole polskiej [1]).

Kobieta w Polsce już w czasach przedchrześcijańskich, podobnie jak u innych Słowian zajmowała poważne stanowisko społeczne. Polki najwyższych sfer społecznych w czasach chrześcijańskich nie poprzestawały na zwykłych robotach i zajęciach domowych. Wiele pobożnych a zamożnych niewiast uczyło się języka łacińskiego, by móc czytać psałterz i inne pobożne książki, pisane w owym czasie wyłącznie w języku łacińskim.

Nauczycielkami Polek w tym kierunku były zapewne uczone zakonnice.

Klasztory żeńskie były już u nas prawdopodobnie za czasów Bolesława Chrobrego. W każdym razie jest rzeczą pewną, że Kazimierz Odnowiciel popierał zakładanie klasztorów męskich i żeńskich.

Wstępujące do zakonu panienki polskie, które chciały zostać siostrami chórowemi, a nie prostemi służebnicami, musiały z obowiązku uczyć się po łacinie, gdyż reguła zakonna zobowiązywała je do codziennego odmawiania modlitw łacińskich.

I klasztory żeńskie przyszły do Polski z zagranicy, zatem i szkoły klasztorne żeńskie otrzymać musiały organizację podobną do zagranicznej.

W wychowaniu trzymano się mniej więcej tych samych prawideł pedagogicznych, co w szkołach męskich. Był w szkołach żeńskich ten sam ostry dozór, te same kary i podobny podział pracy.

---

[1]) Dr. Antoni Karbowiak: j. w. część I-sza str. 188—195.

Wiarę chrześcijańską na Rusi zaprowadził r. 988 Włodzimierz, wielki książę kijowski. Włodzimierz stawiał po grodach cerkwie i osadzał przy nich kapelanów chrześcijańskich. Tych kapelanów trzeba było wykształcić i założyć w głównych miejscowościach kraju odpowiednie szkoły. Pomyślał o tem Włodzimierz. Pisze o nim najdawniejszy kronikarz ruski Nestor:

„Posyłając począł brać znakomitych ludzi dzieci i dawać je na uczenie książkowe."

Szkoła kijowska miała charakter wyłącznie cerkiewny, zawodowy, a nie świecki i oświatowy. Była to szkoła praktyczna, mająca przygotować część dziatwy niewolnej czeladzi do posług cerkiewnych i stanu duchownego. Stała ta szkoła na poziomie o wiele niższym, aniżeli analogiczne szkoły w zachodnich dzielnicach Słowiańszczyzny.

Program tej staroruskiej szkoły djakowskiej w porównaniu do szkół zachodnio-europejskich był bardzo skromny: po elementarzu *(azbuce)* przerabiano czasosłów i psałterz, po psałterzu następował niekiedy jeszcze „apostoł" a po „apostole" bardzo już rzadko biblja.

Przejście od jednego podręcznika do drugiego t. j. od elementarza do modlitewnika, od czasosłowu do psałterza i od psałterza do „apostoła" połączone było z uroczystym, tradycyjnym obyczajem szkolnym, zwanym „kaszą".

„Obrzęd „kaszy szkolnej" — pisze wybitny znawca dziejów wychowania na Rusi, — który, jak wiele innych urządzeń staroruskiej szkoły mistrzowsko-djakowskiej dochował się w Rosji, a przedewszystkiem w Małorusi do czasów najnowszych, polegał na tem, że w dniu przejścia ucznia z jednego stopnia nauki na drugi, przynosił „solenizant" do szkoły garnek ugotowanej kaszy, pokrytej z wierzchu miodem i monetami, i stawiał go na stole. Nauczyciel odpytawszy „zady" (dawną lekcję), zbierał z kaszy monety, poczem cała szkoła wraz z nauczycielem zasiadała z łyżkami dokoła garnka i spożywała kaszę, przyczem „solenizant" starał się przeszkadzać, niby żartem drugim w jedzeniu. Opróżniony garnek stawiano na dziedzińcu i ciskano weń kijami, z czem łączono gonitwy i inne tradycją przepisane zabawy. Z okazji „kaszy" otrzymywał nauczyciel od rodziców ucznia podarek niewliczalny do umó-

wionej za naukę opłaty, a solenizant również otrzymywał podarek pieniężny.“ [1])

Cywilizacja szła odtąd na Ruś z Konstantynopola, z Grecji przychodzili kapłani, przywozili stamtąd rozmaite obrazy i rękopisy.

Za panowania księcia Jarosława Mądrego powstała metropolja w Kijowie, przy cerkwi św. Zofji, po całym kraju powstawały cerkwie i klasztory.

„I lubił Jarosław — pisze Nestor — ustawy cerkiewne, kapłanów lubił bardzo, a zwłaszcza zakonników i do ksiąg przykładał się i czytał je często w noc i we dnie.“ „Ten tedy Jarosław lubił księgi, mnóstwo ich napisawszy, złożył w cerkwi św. Zofji, którą założył sam. I inne cerkwie zakładał po grodach, ustanawiał kapłanów, każąc im uczyć ludzi i przychodzić często do cerkwi.“

Prócz szkół duchownych męskich istniały przy klasztorach żeńskich szkoły dla nowicjuszek. Przy cerkwi św. Andrzeja gromadziła księżna Anna około siebie panienki ruskie, które uczyła czytania i pisania, i różnych robót kobiecych.

Kiedy po śmierci Bolesława Trojdenowicza (1340 r.), Kazimierz Wielki zajął Ruś, nastały dla tej ziemi, zniszczonej przez Tatarów, czasy pokoju, czasy błogich rządów mądrego monarchy, który ludność ruską umiał sobie pozyskać rozwagą, wyrozumiałością i życzliwością.

Przez ślub Jadwigi i Jagiełły dokonał się początek unji między dwoma państwami a trzema narodami: Litwą, Rusią i Polską. Rusini, rozrzuceni po Litwie, zwłaszcza po miastach, wywarli wpływ na niższych od siebie pod względem kultury Litwinów. Język ruski był piśmiennym i potocznym językiem wyższych stanów i dworu, a księcia litewskiego można było uważać poniekąd za księcia ruskiego. I na Litwie panowało wyznanie greckie, a z niem razem i cywilizacja bizantyńska.

Rozpoczął się dla rozwoju cywilizacji proces wzajemnego oddziaływania trzech zjednoczonych narodów. Cywilizacja polska, jako najwyżej stojąca, oddziaływała na ruską, także i swojemi instytucjami szkolnemi.

O wyższych zakładach naukowych ruskich prawie nic w tym czasie nie słychać. Młodzież ruska wyznania kato-

[1]) Alojzy Wańczura: O charakterze pierwszej szkoły kijowskiej Włodzimierza Wielkiego, Lwów, 1912.

lickiego kształciła się w zakładach katolickich. Królowa Jadwiga ufundowała r. 1379 przy Uniwersytecie praskim bursę dla młodzieży litewskiej i ruskiej. Przy Akademji Krakowskiej młodzież ruska od roku 1409 znajdowała przytułek w Bursie ubogich. [1])

Wyższe wykształcenie posiadał na Rusi w wiekach średnich tylko kler wyższy. Duchowieństwo niższe, świeckie i zakonne umiało zaledwie czytać i przyswoiło sobie najważniejsze zasady wiary i obrządku wschodniego.

Nauka w szkołach ruskich odbywała się w języku narodowym, obok tego uczono języka greckiego.

IV. UNIWERSYTETY W WIEKACH ŚREDNICH.

ZAŁOŻENIE UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO.

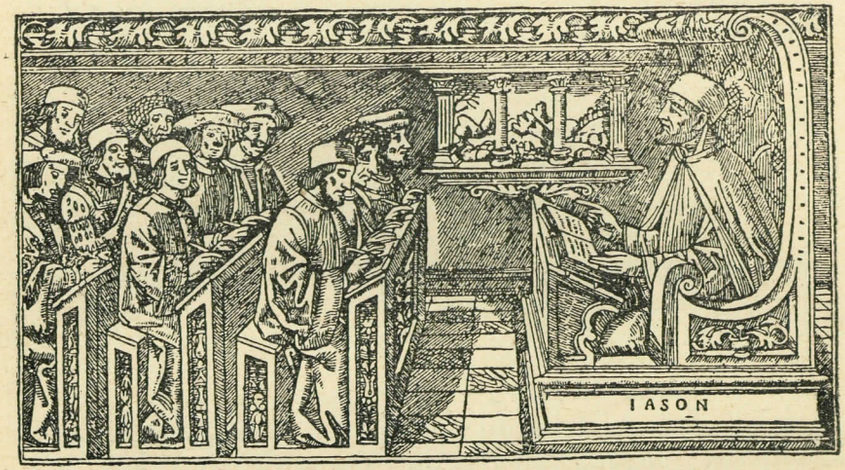
Szkoły, wychowanie i nauka były w wiekach średnich, w pierwszej zwłaszcza ich połowie, w wyłącznem posiadaniu Kościoła. Duchowieństwo rozporządzało wszelkiemi środkami naukowemi, jemu tylko były naówczas przystępne bibljoteki klasztorne. Stądto, mianowicie duchowieństwo klasztorne, zdobywało sobie w wiekach średnich wśród zacisznego życia zakonnego nieraz bardzo głębokie wykształcenie.

Te okoliczności były powodem, że każdy prawie, ktokolwiek czuł skłonność do zajęć naukowych, wstępował do klasztoru lub wogóle obierał sobie zawód kapłański. Szkoły, zostając pod wpływem lub zarządem Kościoła, uprawiały z natury rzeczy te tylko gałęzi nauk ze szczególnem upodobaniem, z których można było oczekiwać pośredniego lub bezpośredniego pożytku dla Kościoła, innemi naukami wcale się tam nie zajmowano albo je mniej lub więcej zaniedbywano.

Ze wzrostem jednak wykształcenia i upowszechnianiem się oświaty, okazała się nagląca potrzeba stworzenia zakładów, w którychby ludzie świeccy i duchowni zajmowali się nauką

[1]) Dr. Antoni Karbowiak: Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich, część pierwsza, Petersburg, 1898, str. 303—305 i część druga, Petersburg, str. 188—195.

dla niej samej, w którychby bez przeszkody i oglądania się na praktyczne wyniki lub korzyści, pracowali nad postępem nauk. Zakłady takie, wyposażone obficie dochodami i przywilejami (własną autonomją i własnem sądownictwem) nazwano Uniwersytetami, to jest zjednoczeniami, ponieważ łączyły nauczycieli i uczniów do wspólnej pracy naukowej. Zwano je także *„studia generalia"* dlatego, że przystęp do nich dozwolony był dla każdego. Uniwersytety wpły-



Profesor uniwersytetu dyktuje wykład (drzeworyt francuski z r. 1532).

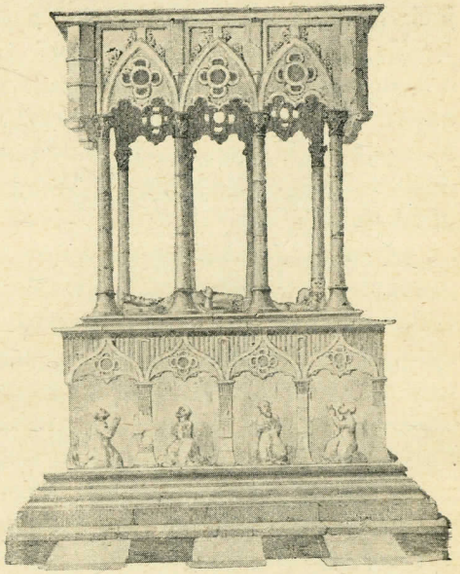
nęły na losy myśli ludzkiej i wogóle ludzkości równie potężnie jak dwie inne największe potęgi w wiekach średnich, jak Kościół i Cesarstwo.

Najstarsze uniwersytety powstały w krajach romańskich; pierwszy w północnych Włoszech w Bolonji, drugi w Paryżu, stolicy Francji. Bolonja i Paryż były ogniskami naukowemi, które już oddawna skupiały wielką ilość uczonych i uczniów. Ale bujny ten ruch naukowy nie był dotąd ujęty w żaden ustrój. Proces ten odbył się dopiero w ostatnich trzydziestu latach XII-go wieku. W Bolonji kwitły studja prawnicze, Paryż zaś słynął na cały świat znakomitymi znawcami teologji, do których ze wszystkich krajów napływali uczniowie. Dwa te najstarsze uniwersytety stały się zczasem pod względem organizacji wzorem dla nowych, pokrewnych

zakładów naukowych. Jedne szły za przykładem Bolonji, która zapewniała swym scholarom znaczną autonomję, wielki wpływ na kierownictwo szkoły, inne nowo powstające uniwersytety wzorowały się na uniwersytecie paryskim, w którym mistrzowie tylko posiadali wyłączną władzę.

Za przykładem obu tych najstarszych uniwersytetów zaczęto zakładać uniwersytety na całym Zachodzie. Pierwszy zupełny uniwersytet założył w Neapolu cesarz Fryderyk II w roku 1224. Do rzędu najstarszych uniwersytetów należą uniwersytety angielskie w Cambridge i Oxfordzie, niemiecki w Pradze, założony przez Karola IV w roku 1348, w Wiedniu, założony roku 1365, przez Rudolfa „Założyciela".

Wschód tymczasem drzemał, nie umiejąc się zdobyć na stanowczy krok postępu. I w Polsce wszystko, co pragnęło nauki wyższej, musiało udawać się do źródeł wiedzy daleko za Ren i Alpy. Troska o ugruntowanie Państwa i byt jego była za rządów Łokietka tak nagląca, że przygniatała całkowicie myśl wszelką o duchowych potrzebach narodu. Dopiero syn jego, KAZIMIERZ WIELKI, który po latach długiej walki, starając się swemu narodowi ugruntować pokój w błogosławieństwa obfity, zwrócił uwagę także na wyższe potrzeby swych poddanych. Jak w innych krajach, istniały i w Polsce szkoły parafjalne, dające elementa wykształcenia, klasztorne i katedralne, mające wystarczyć na wyższe potrzeby duchowe. Uczono w nich, jak gdzie indziej, *septem artes liberales* (siedm sztuk wyzwolonych), tu i owdzie kształcono także w teologji i prawie. Szkoły te jednak nie mogły iść w porównanie ze szkołami o znaczeniu światowem. Stąd poszło, że wiele



Grobowiec Kazimierza Wielkiego na Wawelu.

zamożnych rodzin wysyłało swych synów do szkół zagranicznych. Wędrówki te wzmogły się, odkąd na Zachodzie zaczęły powstawać uniwersytety, dające możność zdobycia sobie szerszego wykształcenia. Pragnął temu zaradzić Kazimierz W. Podniecała króla prócz tego względu i chęć dorównania czeskiemu Karolowi IV, który w niedalekiej Pradze uniwersytet już był założył. A były i inne pobudki. W państwie, które po długich walkach i burzach pragnęło ustalić swe stosunki wewnątrz i zewnątrz, zachodziła wielka potrzeba uczonych i zręcznych prawników.

Postanowiwszy założyć Uniwersytet w Polsce, zwrócił się Kazimierz W. do papieża Urbana V, znanego z pieczołowitości, jaką otaczał życie umysłowe, a w szczególności uniwersytety, o udzielenie pozwolenia na otwarcie. Utarło się było bowiem począwszy od wieku XIII przekonanie, że zakładanie uniwersytetów jest przywilejem papieża. Urban V przychylił się do prośby króla, a wślad za tem wydał Kazimierz akt erekcyjny, powołujący do życia Uniwersytet, jak się zdaje, w mieście Kazimierzu. Za wzór miały służyć pod względem ustaw i ustroju uniwersytety w Bolonji i Padwie. Przyznano więc scholarom nowego uniwersytetu prawa i przywileje, pozwalające im wybierać profesorów, a z pośród siebie rektorów.

Jakie były losy pierwotnej tej szkoły Kazimierzowskiej, o tem nie mamy dokładnych wiadomości. Najznakomitszy badacz dziejów uniwersytetu krakowskiego, prof. Kazimierz Morawski, wyraża się o tem nadzwyczaj oględnie, twierdząc, że żyła ona do czasów Władysława Jagiełły tylko jakiemś półżyciem.

Znaczy to, że uniwersytet założony przez Kazimierza, przeżył swego założyciela, (Kazimierz umarł w roku 1370), ale tylko jakiemś półżyciem, które bujniejszych owoców nie wydało. Panowanie Ludwika Węgierskiego, który rządy nad Polską sprawował przeważnie przez zastępców, a o Polskę nie wiele się troszczył i nie miał zrozumienia dla jej potrzeb duchowych, nie przyniosło także korzyści dla uniwersytetu.

Dopiero z wstąpieniem królowej JADWIGI na tron polski w roku 1384 budzi się nowe życie w Polsce, polityczne i duchowe, opromienione cnotą i poezją tej wyjątkowej postaci. W roku 1386 nastąpił ślub Jadwigi z księciem litewskim JAGIEŁŁĄ, a ze związkiem tym złączyły się nowe dla Polski,

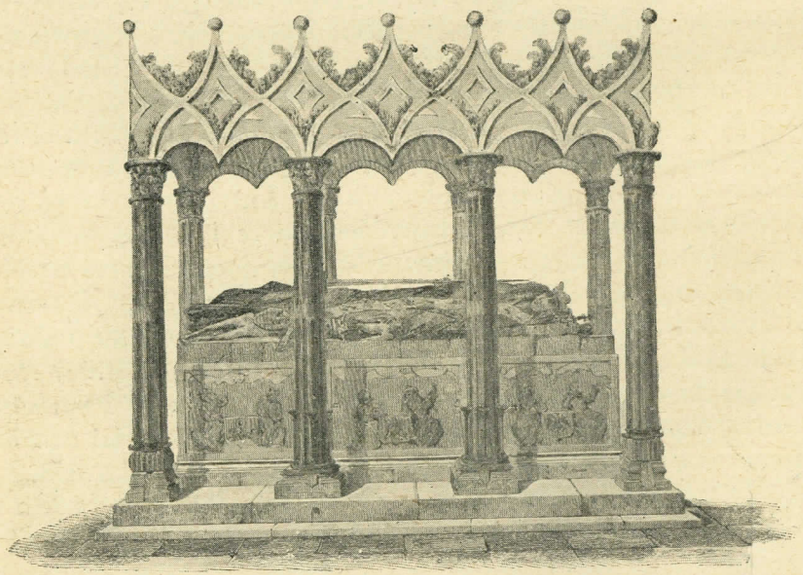
Założenie Akademji Jagiellońskiej (Płaskorzeźba na nagrobku w Kaplicy Jagiellońskiej na Wawelu).

niezmiernie ważne wypadki historyczne. Jednem z pierwszych dzieł Jadwigi i Jagiełły było podjęcie starań celem odnowienia, czy też wskrzeszenia uniwersytetu krakowskiego. Kiedy starania te zbytnio się przeciągały, królowa Jadwiga, czując potrzebę poparcia chrześcijaństwa na Litwie, a tem samem stworzenia jak najliczniejszego szeregu kapłanów, założyła tymczasem w Pradze osobne kolegjum dla Litwinów, oddających się nauce teologji. Szlachetnym staraniom i zabiegom około podniesienia wyższych studjów w Polsce, położyła kres przedwczesna śmierć szlachetnej królowej w roku 1399. Ostatnie jej życzenia, wyrażone w testamencie, zwracały się ku podniesieniu krakowskiej szkoły. Wykonawcom swej ostatniej woli przekazała umierająca królowa swe szaty, klejnoty i sprzęty. Pieniądze z ich sprzedaży uzyskane miały iść w części na biednych, a w części na odnowienie uniwersytetu krakowskiego.

W rok po śmierci Jadwigi wydał Jagiełło dokument, odnawiający uniwersytet, że zaś odnowienie to było raczej istotnem założeniem nowej szkoły, więc nie dziw, że Jagiełło w akcie głównym

w roku 1400 tak przemawia, jak gdyby stwarzał uniwersytet zupełnie nowy. Nowym on był i dlatego, że wzorem odtąd dla ustroju jego nie miała być Bolonja, jak w szkole Kazimierzowskiej, ale Paryż, to jest, że magistrowie mieli tu odtąd mieć władzę zupełną nad scholarami i że ci ostatni nie mieli udziału w zarządzie.

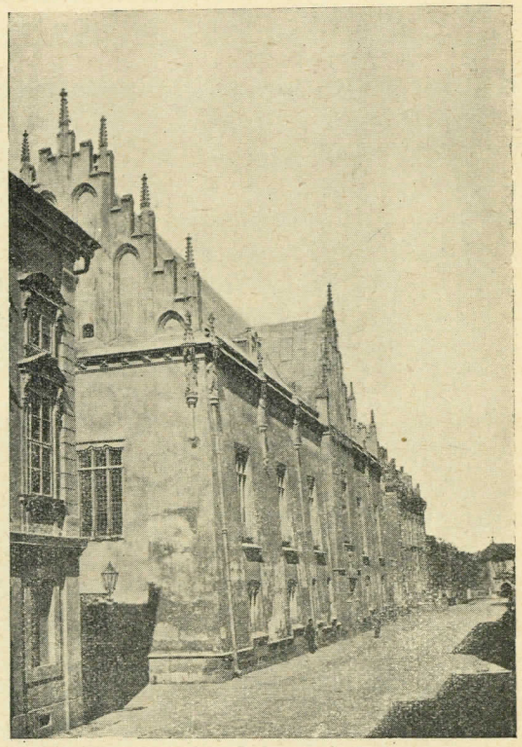
W pierwszych mistrzów zaopatrzyła uniwersytet krakowski Praga, do czego przyczynił się Mateusz z Krakowa, który niegdyś sam był profesorem uniwersytetu praskiego. Jak bardzo było potrzebne założenie nowego uniwersytetu, widać stąd, że całe społeczeństwo zrozumiało doniosłość i potrzebę nowej instytucji, że pojawiały się bogate dary i zapisy prywatnych ludzi, mające na celu utrwalenie bytu nowej szkoły. Jan Tenczyński, wykonawca ostatniej woli zmarłej królowej, zakupił z pieniędzy przez nią pozostawionych, kopalnie soli w Bochni dla uniwersytetu, a dochody stąd płynące, miały iść odtąd na użytek profesorów. „Tak więc Jagiełło — mówi pięknie prof. Morawski — w roku 1410, kiedy się modlił o zwycięstwo oręża polskiego, mógł dziękować równocześnie Bogu, że mu pozwolił dać narodowi także duchowy oręż w rękę, na inne podboje i zwycięstwa".



Grobowiec Władysława Jagiełły.

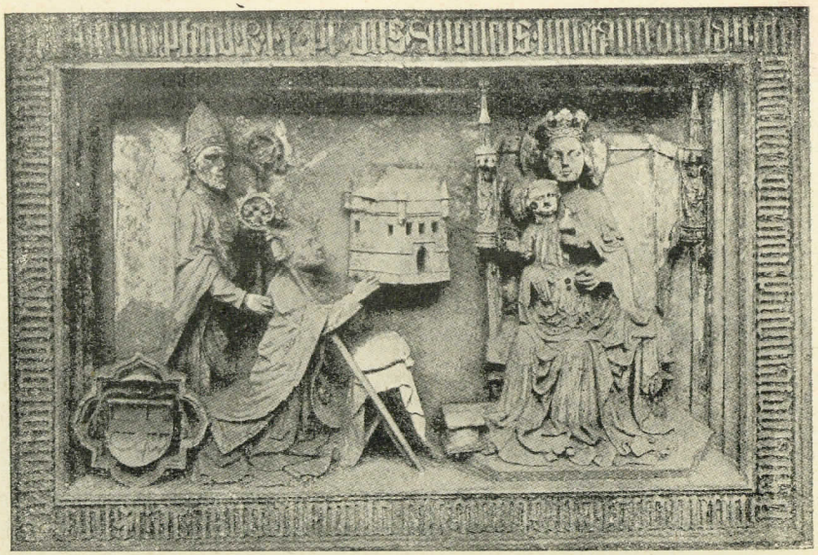
Do nowej szkoły płynęli scholarowie obfitym strumieniem od samego początku. W pierwszym roku było ich 205, w 100 lat później frekwencja przekracza już liczbę 500. Zastępów tych dostarczają przeważnie kraje Korony i Litwy; licznie garnie się sąsiedni Śląsk i pograniczne Węgry, a od czasu do czasu pojawiają się scholarowie ze Szwabji, Turyngji i t. d. Przedewszystkiem nauki matematyczne i astronomiczne, które w Krakowie, zwłaszcza pod koniec wieku XV i z początkiem XVI, stały bardzo wysoko, przyciągały w wielkiej liczbie na Uniwersytet Jagielloński uczonych i uczących się ze stron dalekich. Dłużej lub krócej przybywali tu: Konrad Celtes, sławny humanista niemiecki (w r. 1489 i 1490), Tomasz Murner ze Strassburga (1599), historyk bawarski Jan Aventinus, Rudolf Agricola, który nawet wykładał tu od roku 1518 do 1521.

Charakterystyczną cechą Uniwersytetu krakowskiego, przynajmniej w pierwszych jego początkach, był brak wszelkiej wyłączności narodowej. Mimo całego przeciwieństwa do Niemiec i Niemców, mimo głębokiej nienawiści do srogiego Zakonu niemieckiego, rasowa nienawiść nie przeszkadzała wymianie kultury i jej wpływów. Szczególnie w Krakowie, gdzie wielka część mieszczaństwa i wyższy patrycjat były niemieckie, wymiana ta była ciągła i naturalna. Kraków wywierał niezwykłą siłę przyciągającą zwłaszcza dla Niemców i niemieckich humanistów, którzy, zasłyszawszy wiele o Krakowie i kulturze jego mieszkańców, chętnie się w murach jego kupili. Mieszczaństwo krakowskie, napływające przeważnie ze sąsiedniego Śląska, odznaczało się podówczas ruchliwością i wykwintnością, a wreszcie i bogactwem, którem humaniści, szukający wszędzie mecenasów, bynajmniej nie pogardzali.



Bibljoteka Jagiellońska z gimnazjum św. Anny.

Najniższym wydziałem na uniwersytetach średniowiecznych był wydział artystów *(facultas artistarum)*. Na wydziale tym mieli się najmłodsi scholarowie przygotować do słuchania wykładów na wyższych wydziałach. Młodzież bowiem udająca się na uniwersytet w wiekach średnich, była bardzo młoda, skła-



Tablica erekcyjna bursy Jeruzalimskiej w Krakowie.

dała się z wychowanków 14 do 16-letnich, musiała więc posiąść wiadomości z zakresu języków i nauk matematyczno-przyrodniczych w znaczniejszym nieco zakresie, a tych nabyć mogła na wydziale artystycznym, który tym sposobem był jakby drzwiami, prowadzącemi do uniwersytetu właściwego.

Wykłady i cała nauka odbywała się w uniwersytecie po łacinie. Łacina była językiem powszechnego Kościoła, językiem nauki i środkiem porozumienia się między ogniskami kultury i ludźmi, którzy sobie tę kulturę przyswoili.

Większość scholarów nie krępowała się żadnym programem w studjach. Rzadko też który z nich opuszczał uniwersytet ze stopniem. Średnie wieki nie znały karjery i powołań, zależnych od stopnia akademickiego. Scholarowie średniowieczni nie myśleli o tem, by co prędzej naukę w chleb zamienić, a okoliczność ta wytwarzała pewien nastrój idealistyczny, pewne oderwanie się od życia i jego potrzeb.

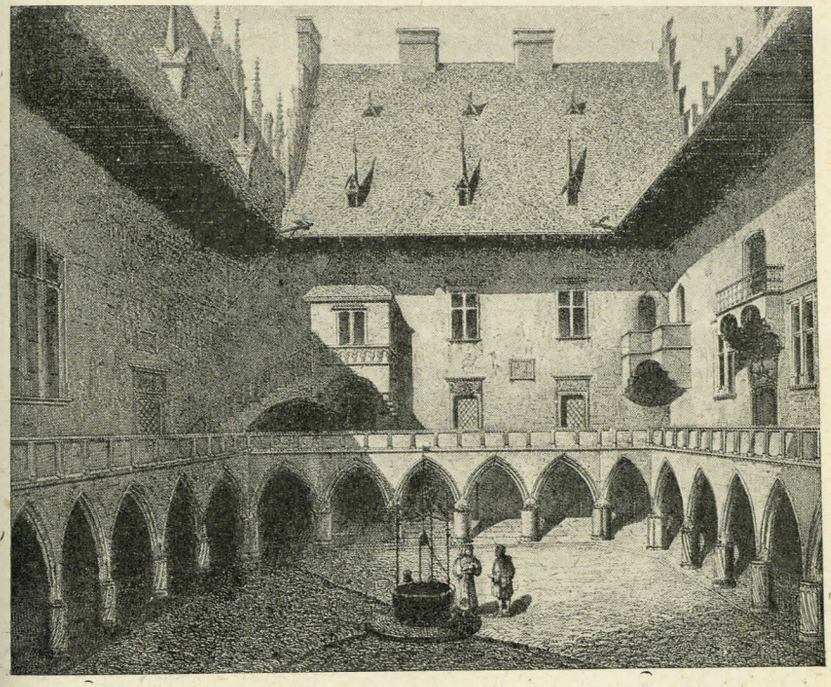
Uczeń, który ukończył wydział artystyczny i zaprawił umysł swój na argumentach Arystotelesowych, przechodził na inny wydział. Najmniej uczęszczanym i najmniej wyposażonym w średniowiecznych uniwersytetach był wydział medyczny. Potrzeby lekarzy nie odczuwano w wiekach średnich. Ludzkość zadawalała się radami łaziebników, znachorów i za-

możniejszych ludzi. Stądto poszło, że jedynie we Włoszech w niektórych uniwersytetach zaznaczył się żywszy nieco ruch na polu medycyny, jak np. w Salerno i w Bolonji. W Krakowie wydział ten chromał, jak gdzie indziej, skutkiem braku sił odpowiednich.

Uniwersytet średniowieczny miał charakter wybitnie duchowny, więc i wydział prawniczy przedewszystkiem zajmował się prawem kanonicznem.

Najwyżej w hierarchicznym porządku wydziałów stał wydział teologiczny, jak teologja była w wiekach tych królową wszystkich nauk. W uniwersytecie krakowskim nadto, który powstał pod tchnieniem religijnych pobudek, jako ognisko wiary dla Wschodu, jeszcze większe było jego znaczenie, niż gdzie indziej.

Przy wszystkich niemal uniwersytetach w wiekach średnich istniały domy przeznaczone nietylko dla uboższej, lecz i dla majętniejszej młodzieży. Otrzymywała ona w nich nietylko schronienie i utrzymanie całkowite, lecz także przygotowanie do korzystania z wykładów uniwersyteckich. Młodzież uboższa oprócz mieszkania i stołu otrzymywała tu jeszcze pewną kwotę pie-



Dziedziniec Bibljoteki Jagiellońskiej w Krakowie.

niężną zwaną bursą (Börse). Stąd poszło, że zczasem i zakłady, w których ta młodzież przebywała, nazwano bursami, młodzież samą zaś bursakami *(bursarii)*.

W Polsce, zwłaszcza zaś w Krakowie, istniała burs tych wcale pokaźna liczba. Wspaniałomyślność i ofiarność zacnych ludzi wywoływała ich istnienie i byt zapewniała. Były u nas bursy dwojakie: jedne posiadające stałe fundusze, pochodzące od rozmaitych testatorów, inne nie mające stałych funduszów, utrzymywane za wiedzą i pozwoleniem Akademji przez profesorów uniwersytetu lub innych nauczycieli. Do pierwszej kategorji należały: Bursa Isnera, Jeruzalem, Bursa Długosza i inne. Do drugiej: Bursa Majętnych, Węgierska, Niemiecka i Czeska.

Uniwersytet cieszył się z powstawania i rozkwitu burs nowych. Podług ówczesnych bowiem pojęć był to jeden z głównych warunków nauki i obyczajności młodzieży. Bursy miały ujmować w karby bujne temperamenty młodzieży, miały ich nagiąć do stałych zatrudnień i uchronić przed wykolejeniem. Wobec młodego wieku scholarów przybywających na uniwersytet, troska ta bardzo była zrozumiała. Tak samo zresztą działo się i Paryżu i w Oxfordzie, gdzie w XV wieku zniewalano uczniów do mieszkania w domach nadzorowanych.

Na czele burs stali prowizorowie i seniorowie. Prowizor wybierany był z grona starszych profesorów i miał sobie powierzony zarząd gospodarczy, mieszkał zaś poza bursą. Senior natomiast był bezpośrednim przełożonym bursarzy i ich dozorcą, zawisłym od prowizora. Pieniądze na utrzymanie burs płynęły z wkładek bursarzy.

Prawie wszystkie uniwersytety miały swoich kanclerzy. Papież, nadając nowopowstającemu uniwersytetowi nowe prawa, czynił zwykle nadanie wyższych stopni zależnem od woli prałata, który mieszkał na miejscu i otrzymywał urząd kanclerza. Najgłówniejszem zadaniem takiego dostojnika było czuwanie nad egzaminami i udzielanie t. zw. licencji, t. j. prawa nauczania. W Krakowie połączenie kanclerstwa z godnością biskupa krakowskiego nadawało temu dostojeństwu jeszcze większe znaczenie.

Nagromadzenie różnorodnej młodzieży po miastach uniwersyteckich nie mogło się obejść bez wielu wykroczeń i wybryków młodzieńczych. Stąd pochodzą częste skargi na liczne wybryki uczącej się młodzieży tak na Zachodzie jak i u nas w Polsce. Eneasz Sylwjusz, opisując stosunki uniwersytetu wiedeńskiego z roku 1450 powiada: „niektórzy z młodzieży jakby dzikie zwierzęta ludzi napadają, śmiertelnie ich ranią lub o kalectwo przyprawiają, zakapturzeni, jakby wrogi, z bronią chodzą, a nawet obyczajem łupieżców i złodziei, z ogrodów wykradają winogrona i wiele innych występków popełniają".

„Duch młodzieży i w Polsce — pisze profesor Morawski — niełatwo wdrażał się w pęta, które nań nakładano. Co chwilę spotykano się z wybrykami i wyskokami gwałtownych średniowiecznych natur, które przełamują porządki zgóry nałożone. Obrazy słowne sypały się jak grad wśród zawieruchy, kradzieże i przywłaszczanie sobie cudzej własności należały do częstszych wybryków: książki i futerka stawały się przedmiotem tysiącznych pożądań i sporów. A z domów przenosiły się nieporządki owe niekiedy na ulicę, mimo tysiącznych ustaw przeciw scholarom włóczącym się po ulicach. Pamiętać wszakże trzeba, by nie uogólniać wypadków nam przekazanych. Stare kroniki nie mówią o tem, co było dobre i co szło uznaną i uświęconą koleją, a za to malują, czasem w zbyt czarnych kolorach, przypadki młodzieńczej zuchwałości i krewkości".

CZASY HUMANIZMU I REFORMACJI OD POŁOWY WIEKU XV DO KOŃCA XVI.

I. HUMANIZM I TEORETYCY PEDAGOGICZNI Z KOŃCEM WIEKÓW ŚREDNICH.

1. Humanizm.

Rzymianie szerząc podboje wśród przeróżnych narodów, krzewili równocześnie wszędzie cywilizację rzymską i język łaciński. Mowa łacińska stała się wkrótce mową światową, międzynarodową. Rzeczą było naturalną, że Kościół katolicki, którego widoma głowa miała swą stolicę w Rzymie, posługiwał się przedewszystkiem językiem łacińskim, podnosząc go zczasem do godności języka kościelnego. Ponieważ nadto w wiekach średnich języki krajowe na Zachodzie stały na bardzo niskim stopniu rozwoju, przeto nic dziwnego, że język łaciński stał się szybko jedynym środkiem porozumiewania się między uczonymi, językiem wyłącznie używanym po szkołach.

Z początkiem wieków średnich lektura klasyków greckich i rzymskich w szkołach we wszystkich niemal krajach zupełnie wyszła była z używania, treść ich bowiem uważano za zgoła nieprzydatną, a nawet szkodliwą dla chrześcijan. Język łaciński, skutkiem ciągłego używania w życiu szkolnem i potocznem, wykształcił się na wzór mowy żyjącej, przybierając jednak równocześnie postać zgrubiałą, daleką od wykwintnej niegdyś, klasycznej łaciny. Język grecki już zgoła w zupełnem był zaniedbaniu; w czasie od VII do XV w. wyliczyć można zaledwie kilku uczonych, którzy język ten znali.

Do przywrócenia dawnej czci językom klasycznym i utworom w nich pisanym, przyczynili się w wielkiej części znakomici włoscy poeci: DANTE († 1321), PETRARKA († 1374), BOCCACCIO († 1375).

Wskazując na wiecznie świeże źródło piękna i prawdy,

tkwiące w dziełach klasyków greckich i rzymskich, rozbudzili oni najpierw we Włoszech wielkie zainteresowanie się arcydziełami starożytnych narodów. Starzy i młodzi dążą odtąd do jednego celu: do nabycia biegłości w czystym, nieskażonym, klasycznym języku łacińskim, w słowie i piśmie. Upatrując szczególniejszą wagę w pięknościach formy, upajają się dźwięcznością języka łacińskiego, w niezliczonych utworach oratorskich i poetyckich roztaczają całą krasę języka starożytnych Rzymian. Powstają zbiory mów, rzeczywiście mianych lub zmyślonych. Powstają wzory rozmów łacińskich dla uczniów, a z korespondencji między uczonymi, omawiającymi kwestje literackie i naukowe, powstaje nowa gałąź literatury, tak zwana epistolografja, która staje się nowem polem popisu dla elegancji stylowych.

I greccy pisarze, zwłaszcza Platon, mają odtąd coraz liczniejszych zwolenników i wielbicieli: Chryzolaras, Grek z urodzenia, powołany r. 1398 jako nauczyciel języka greckiego z Konstantynopola do Florencji, zbawienną w tym kierunku rozwija działalność, Kosmas zaś Medici w tejże Florencji powołuje do życia osobną Akademję Platońską, poświęconą wyłącznie studjom nad pismami wielkiego filozofa.

To odrodzenie nauk klasycznych nazwano za Alpami humanizmem. Z humanizmem ręka w rękę postępowało i odrodzenie sztuki, zwłaszcza architektury, które ochrzczono odrodzeniem właściwem, czyli renesansem *(Renaissance)*. Ruch ten ożywiony na polu nauk i sztuk pięknych, jak oddziałał na przekształcenie pojęć filozoficznych i politycznych w wieku XV i XVI, tak też wpłynąć musiał na przeobrażenie poglądów na wychowanie człowieka. Gdy bowiem na jaw wydobyto rzymskich pisarzy, zwłaszcza zaś Cycerona i Wergilego, gdy poznano ich język jasny i bogaty, gdy zaczęto rozpatrywać treść tych arcydzieł, zdobnych w piękno rzeczywiste, wówczas wobec tego nowego, czarującego świata, cała wiedza zdobyta w szkołach średniowiecznych według metody scholastycznej, okazała się bezteściwa i martwa. Całe wykształcenie dotychczasowe wydało się zbyt poziome a wszelka nauka zbyt mechaniczna i tylko bezpośrednią korzyść mającą na oku.

Występując stanowczo przeciw metodzie scholastycznej,

zabijającej ducha swoją tresurą, ogłoszono jako ideał wychowania humanistycznego harmonijne rozwinięcie wszystkich władz duszy na podstawie studjum niedoścignionych utworów świata klasycznego.

Do rozkrzewienia się humanizmu w krajach zachodnich przyczyniło się wiele okoliczności. A najpierw: papieże rzymscy sądzili, że rozrost i wskrzeszenie studjów klasycznych wypełni przepaść dzielącą Kościół wschodni od zachodniego. Nadto z chwilą zdobycia Konstantynopola (1453 r.) przesiedliło się do Włoch wielu uczonych greckich. Najsilniej wszakże do rozbudzenia i ustalenia nowego kierunku przyczyniły się bogate włoskie republiki i dwory książąt włoskich, współzawodniczego ze sobą na polu popierania sztuk pięknych i nauk. Mąż o wykształceniu humanistycznem stanowił naówczas niezbędną a pierwszorzędną ozdobę w bogatym przepychu dworów książęcych. Przoduje w tym względzie ród książęcy Medyceuszów we Florencji, którzy w XV w. około podniesienia sztuk i nauk nieśmiertelne położyli zasługi. Zbierali oni na swym dworze liczne koła uczonych, wsławionych jużto własnemi dziełami, jużto szczęśliwem odkryciem utworów starożytnych. Przykład książąt działał zbawiennie na innych. Zapał trudny do opisania ogarniał wtedy wszystkie oświecone warstwy we Włoszech; zakładano lub na nowo urządzano bibljoteki (Watykańską w Rzymie, Medycejską we Florencji, św. Marka w Wenecji), odpisywano, drukowano stare rękopisy, objaśniano klasyków, urządzano rozprawy i wykłady o nich, stwarzano katedry w uniwersytetach dla studjów języków klasycznych i ich literatury.

Gorący wielbiciele klasycznej starożytności odbywali podróże po Grecji, aby tam u źródła uczyć się języka starych Hellenów i krzewić następnie jego znajomość w ojczyźnie. Przeciągali też za powrotem z miejsca na miejsce, głosząc na wzór proroków „nową naukę". Głośniejsi z nich dostawali się na dwory książąt jako wychowawcy, szczepiąc w umysłach przyszłych władców zasady humanistyczne, inni wreszcie w broszurach i dziełach składali swe poglądy na nowy kierunek nauk.

Niebawem humanizm zajął naczelne miejsce we wszystkich ważniejszych kierunkach życia publicznego: humaniści piastowali najwyższe urzędy w państwie, oni wszczepiali swe zasady bez przeszkody w szkołach i uniwersytetach. Wpływ ich dosięgnął nawet Kościoła. Niektórzy z Papieży, jak: Mikołaj V, Pius II, Leon X i inni, byli stanowczymi zwolennikami humanizmu i z upodobaniem powoływali na najwyższe dostojeństwa w Kościele kapłanów, na wzorach klasycznych wykształconych.

Ten kierunek humanistyczny, który w XV w. we Włoszech, w XVI zaś i w innych krajach Europy, a więc i w Polsce, osiągnął najwyższy stopień rozwoju, utrzymał się przez trzy stulecia, skarbił sobie zwolenników w Niemczech, Francji, Anglji, Polsce, wszędzie przybierając formy dostosowane do natury i stosunków danego narodu.

Do przeszczepienia humanizmu z Włoch do innych krajów przyczyniły się obok częstych wędrówek uczonych i scholarów, podejmowanych najczęściej do Włoch, niemało także sobory (konstancjeński od roku 1414 do 1418 i bazylejski od r. 1431 do 1443). Sprowadzały one ze sobą i łączyły ludzi najuczeńszych z Zachodu i Wschodu i obznajamiały jednych i drugich z nowemi kierunkami i odkryciami.

Nowy ten ruch naukowy i literacki oddziałał, podobnie jak gdzie indziej, także nader zbawiennie na cały kierunek życia umysłowego Polski. Zasługi pierwszorzędne w przeszczepieniu humanizmu na grunt polski położyli: Grzegorz z Sanoka i Zbigniew Oleśnicki. Pierwszy z nich, sam uczony humanista, zamiłowany w literaturach starożytnych, sprowadzał do Polski, uczonych zagranicznych, między innymi sławnego Filipa Kalimacha r. 1471. Zbigniew Oleśnicki zaś, jedna z najwybitniejszych postaci naszych dziejów, która przez cały szereg lat przewagą swego umysłu i woli wyciskała piętno na wszystkich objawach ducha polskiego, był przez całe życie żarliwym zwolennikiem humanizmu. Około jego osoby skupiało się wszystko, co przed innymi górowało wiedzą i nauką. Z światem zagranicznym, zajmującym się nauką, utrzymywał Oleśnicki ciągłe i żywe stosunki. Wybitną rolę w krzewieniu humanizmu u nas odegrał także znakomity historyk Jan Długosz. Pisze o nim jego biograf, że księgi starożytne zbierał i skupował, gdzie tylko mógł, wiele z nich przywiózł powracając z Italji, takich mianowicie autorów łacińskich, których w Polsce jeszcze nie znano.

Jak bardzo ruch ten był rozbudzony w Polsce, świadczą o tem listy Eneasza Sylwjusza, późniejszego Papieża Piusa II do Oleśnickiego, w których w wyrazach pełnych zachwytu wyraża znakomity papież-humanista podziw dla wykształcenia Polaków ówczesnych i uważa ich za naturalnych pośredników humanizmu między Południem a Północą.

Podobnie jak wychowanie rycerskie i nauka scholastyczna wieków średnich, miał na sobie i humanizm wybitne piętno międzynarodowości, czyli innemi słowy stanowił wspólne dobro wszystkich narodów ówczesnej Europy chrześcijańskiej. Zczasem jednak poczęły się u poszczególnych narodów pojawiać odrębne właściwości humanizmu, odpowiednio do odrębnych właściwości danego narodu.

Poczucie harmonji i piękna języków klasycznych przenosić zaczęto i na języki narodowe, zaczęto je na wzór starych języków rozwijać, od naleciałości oczyszczać, a tak stworzono podstawę do rozwoju języków nowożytnych i do wytworzenia z nich języków literackich.

2. Teoretycy pedagogiczni pod koniec wieków średnich.

Do rzędu najznakomitszych pedagogów kierunku humanistycznego w tym czasie należeli: Eneasz Sylwjusz Piccolomini, Erazm z Rotterdamu i Ludwik Vives.

ENEASZ SYLWJUSZ PICCOLOMINI należy do rzędu najwybitniejszych postaci w wieku XV (1405 do 1464). Obdarzony świetnemi zdolnościami, przebiegłszy szybko wszystkie godności kapłańskie, w młodym wieku zostaje biskupem i kardynałem, a wreszcie r. 1458 papieżem pod imieniem Piusa II.

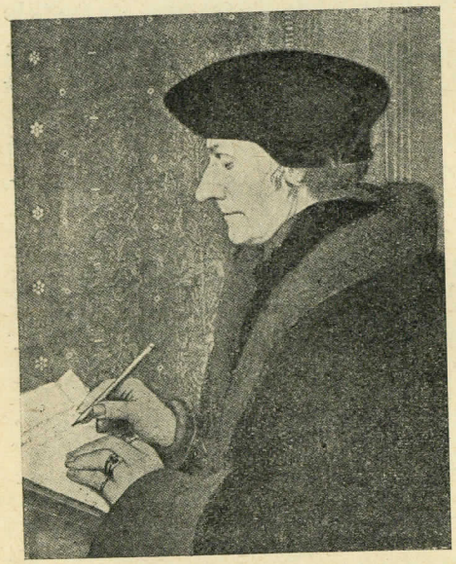
Jest to pisarz niezwykle płodny i czynny, żadna gałąź nauki znanej podówczas nie była mu obca; próbował sił w gramatyce, retoryce, poezji, prawoznawstwie i teologji. W każdem z jego dzieł przebija się wytworność humanisty, dla którego dorównanie wzorom klasycznej starożytności jest najwyższym celem. Z pomiędzy licznych utworów jego dla dziejów pedagogji najważniejszym jest jego traktat o wychowaniu dzieci, napisany na prośbę nauczyciela Władysława Pogrobowca, króla Czech i Węgier. W dziele tem, po krótkim wstępie o wyborze nauczyciela, podaje nader trafne wskazówki o wychowaniu fizycznem, religijno-moralnem i intelektualnem.

Dla nas jest ten humanista i z tego jeszcze względu zajmujący, że zostawał w zażyłych stosunkach z kardynałem Zbigniewem Oleśnickim. Eneasz Sylwjusz nie lubił Polaków. W zatargach Polski z cesarstwem prawie zawsze stawał po stronie niemieckiej i wydawał surowe sądy o narodzie naszym. Mimo to jednak, ilekroć chodziło o uznanie dla kultury polskiej i jej przedstawicieli, wyrażał się o nim zawsze z największemi pochwałami.

Dziwnem nam dziś wydać się musi, że Pius zwraca traktat swój o wychowaniu nie do nauczyciela, lecz do samego Władysława Pogrobowca. Pisze bowiem: „Niechaj nauczyciele Twoi

pamiętają, że błędy uczniów spadają na nauczycieli, że przedewszystkiem nauczyciele sami powinni być dobrze wychowani i wykształceni albo przynajmniej o tem wiedzieć, że nie są uczonymi".

ERAZM Z ROTTERDAMU (1467—1536), jak na wielu polach działalności naukowej, tak w pedagogice wieku XVI zdobył sobie zasługi niespożyte. On pierwszy wystąpił przeciw udzielaniu nauki w szkołach przy pomocy suchych metod scholastycznych, żądał, aby nauka szkolna nie odrywając się od Chrystjanizmu, owszem przejmując się coraz więcej jego duchem, rozkoszowała się równocześnie pięknościami arcydzieł starożytnych. Najczęściej ma on na względzie nie tyle nauczanie publiczne, ile wychowanie małej a dobranej garstki młodzieży, oddanej opiece wspólnego nauczyciela. Jest jednak Erazm w ogólności zwolennikiem wychowania publicznego, takiego wszelako, w którem i rodzice wpływ znaczny mają zapewniony, gdyż, zdaniem jego, ojciec nie powienien nigdy uchylać się od spełniania obowiązku tak ważnego jak wychowanie własnych dzieci. Pragnąłby nawet, aby ustawy mogły karać niedbałych rodziców, którzy, lekceważąc sobie tę świętą powinność, „zabijają duszę dzieci". Zachęca przytem rodziny bogate, aby synom swoim dodawały na własny koszt chłopca ubogiego, ale z dobrą głową, któryby sam zdążając do lepszego losu, utrzymywał zarazem współzawodnictwo szlachetne z ich synami. Środek ten, niewątpliwie za radą Erazma, był w Polsce aż do najnowszych czasów stale stosowany.



Erazm z Rotterdamu.

Odrzucając ową kłamliwą teorję, która pracę chce

zamaskować igraszką a psuje tylko jedną i drugą, pragnie Erazm, aby lekcja była krótka, łatwa i lekko wesołością zaprawna. Wcześnie radby usposobić umysł do myślenia samodzielnego, chce, aby uczeń wcześnie nauczył się kierować sam sobą, sam nakreślał plan swej pracy i ściśle go wykonywał.

Osobnego kursu pedagogiki i dydaktyki nie zostawił Erazm, ponieważ jednak umysł jego prawie przez całe życie zajęty był bezustannie reformą społeczeństwa, polegającą na zmianie edukacji publicznej, przeto spraw wychowania dotyka on prawie w każdem ze swych licznych pism.

Jak we wszystkich swych planach reformatorskich, usiłuje Erazm na miejscu edukacji średniowiecznej postawić wychowanie polegające na harmonijnem połączeniu religji i moralności chrześcijańskiej z kulturą umysłową grecko-rzymską.

Erazm poświęca wiele uwagi wychowaniu fizycznemu, mówi wyczerpująco o pomieszkaniu, pożywieniu, ubiorze, jako trzech czynnikach zdrowia, wzrostu i siły. Za pierwsze wychowanie dzieci czyni odpowiedzialną matkę: matka jedynie karmić je winna własną piersią. Nauka właściwa zaczynać się powinna dopiero w latach siedmiu, ale i przedtem, sposobem zabawy, wprawiać je można w wiadomości pożyteczne, szczepić zasady moralności i obyczajności. Za główny bodziec do postępu dziecka chciałby mieć miłość dziecka do rodziców i wychowawców. Surowość i pastwienie się nad dziećmi za byle przestępstwo surowo potępia. Nauczyciel prócz odpowiedniego wykształcenia powinien być człowiekiem prawym, przykładnym, łagodnym i cierpliwym.

Do cnoty zachęcać mają dziecko przykłady z najbliższego otoczenia: umysł dziecięcy, skłonny do naśladownictwa, z łatwością tym sposobem wkłada się do wykonania cnót wszelakich.

Umysł każe kształcić podwójnie: przez poznanie słów i poznanie rzeczy. Pierwsze, zdaniem jego, powinno iść przed drugiem *(rerum cognitio potior, verborum prior)*. Przez poznanie słów rozumie Erazm gramatykę, zalecając równocześnie naukę greckiej i łacińskiej dla bliskiego ich pokrewieństwa. Edukacja, zdaniem Erazma, obejmować powinna całego człowieka, w niej i przez nią dowiadywać się powinien wychowanek, jakie ma obowiązki względem siebie i drugich, w domu, w kościele, w społecznem i towarzyskiem życiu.

Niemałą zasługę Erazma stanowi to, że już w początkach XVI wieku zwrócił szczególną uwagę na wychowanie kobiety, silnie powstając przeciw tym, którzy z niej chcą mieć lalkę, wyłącznie do zabawy drugich. Żąda dla niej światła, podniesienia umysłu, znajomości niebezpieczeństw jej grożących, przekonania o wartości tego skarbu, jakim jest czystość. Radzi rodzicom wprowadzać córki w towarzystwa męskie, ale chce, aby te córki wiedziały, czego w tych towarzystwach szu-

kać, czego unikać, aby przez stosowną kulturę umysłową zyskiwały sobie równy z mężczyznami szacunek. Nie podał Erazm szczegółowych wskazówek co do wychowania kobiet, ale podobnie jak u chłopców, każe rozwijać ich umysły na podstawie Pisma świętego i moralności chrześcijańskiej, cnoty gruntować przykładem rodziców, unikać rozmarzenia, wynikającego z czytania pieśni miłosnych, muzyki namiętnej, czytania romansów. Poleca wychowanie kobiety poddawać surowości większej nawet niż młodzieży męskiej, a to z powodu, że kobieta wrażliwsza jest z ustroju swego a słabsza i do wykolejenia skłonniejsza.

LUDWIK VIVES (1492—1540) jest w dziedzinie wychowania najznakomitszym przedstawicielem tego okresu, który stanowi przejście od wieków średnich do nowszych. Pochodził ze staroszlacheckiej rodziny hiszpańskiej w Walencji. Był wychowawcą Marji, córki króla angielskiego Henryka VIII, a i Karol V zasięgał rad jego w sprawach wychowania syna Filipa. Odbywszy studja w mieście rodzinnem i w Paryżu był początkowo stanowczym zwolennikiem nauk scholastycznych. Zetknąwszy się jednak z Erazmem Rotterdamskim, przeszedł na zawsze do obozu humanistów, wśród których zyskał sobie jedno z najzaszczytniejszych miejsc.

Jako teoretyk pedagogiczny, prześciga Vives wszystkich współczesnych przedewszystkiem tem, że teorję swoją opiera na obserwacji i spostrzeganiu, zbliża się więc do stanowiska nowoczesnego, opierającego swe badania na psychologji młodzieży. Vives jeden z pierwszych miał odwagę wystąpić przeciw nieomylności Arystotelesa. Uważa on go wprawdzie za talent olbrzymi, przyznaje, że położył nieśmiertelne zasługi około umiejętności, sądzi jednak, że od jego czasów, nauki przez obserwację i doświadczenie zyskały wiele nowego materjału, który w znacznej mierze zmienia teorję znakomitego filozofa.

Pod względem ogólnych poglądów na wychowanie polega w wielu razach na teorji Kwintyljana, uwzględnia jednak zawsze nowsze prądy i dążenia. Przy zakładaniu szkoły w danej okolicy poleca zwracać baczną uwagę na jej zdrowotność, na rodzaj i kierunek pracy mieszkańców i do tego każe stosować plany nauki. Nauczycieli radzi Vives opłacać za ich trudną pracę sowicie, tak, żeby w dobrem zawsze towarzystwie obracać się mogli. W zamian za to należy też wiele od nich wymagać. Wykształcenie ich ma być gruntowne i ciągłą pracą dopełniane i pogłębiane, a moralność wolna od cienia zarzutu. Vives pierwszy wykazał ważność współdziałania rodziny i szkoły w wychowaniu młodzieży, dowodził, że ta nauka dopiero jest zbawienna, która czyni wychowanka nietylko mędrszym, lecz i lepszym, przemawiał wreszcie za zupełnem usunięciem egzaminów publicznych i czczych popisów. W nauczeniu każe stosować przedewszystkiem indukcję, pielęgnować i rozwijać samodzielność.

Nauka języków klasycznych stoi u Vivesa, jak zresztą u wszystkich humanistów, na pierwszym planie: język łaciński jako mowa wszechświatowa, język grecki jako mowa, w której złożono najgłówniejsze płody myśli ludzkiej *(fons omnium disciplinarum)*. Vives jeden z pierwszych przemawiał za usuwaniem z autorów klasycznych ustępów obrażających moralność. „Rzeczy brudne

należy zupełnie wyrzucać podobnie jak członki obumarłe albo przechodzące w zgniliznę. Nie będzie to dla ludzkości stratą wielką, jeżeli z niemoralnego poety usunie się rzeczy najwstrętniejsze".

Języków nowożytnych radzi uczyć nie na podstawie gramatyki, ale przez rozmowę i wprawę w codziennem ich używaniu. Pamięć rozwijać i kształcić należy zwłaszcza w latach najmłodszych.

W stosowaniu przepisów karności, radzi używać naprzemian pochwały i nagany, przyczem jednak pamiętać trzeba, że najlepszym środkiem utrzymania karności jest przywiązanie uczniów do nauczyciela. Kary cielesnej należałoby udzielać tylko w bardzo wyjątkowych wypadkach, łajania zaś i słów obelżywych — nigdy.

Przy wychowaniu młodszej dziatwy i utrzymaniu jej w karności radzi Vives używać pomocy uczniów starszych, *„decuriones"*. Młodzieży starszej w miarę jej dojrzewania należałoby zostawiać coraz większą swobodę, by ją w ten sposób przygotować do samoistności.

Ćwiczenia fizyczne radzi Vives wprowadzać wszędzie, gdzie do tego istnieją warunki potrzebne, odbywać się one winny ile możności, zawsze na wolnem powietrzu, w czasie niepogody w krytych halach.

Z pomysłów pedagogicznych Vivesa korzystali reformatorzy wychowania w późniejszych okresach, jak: Bakon, Ratichius, Komenjus a i Jezuici w swoim systemie wychowania i nauczania niejedną myśl zdrową od niego przejęli.

3. Z teorji pedagogicznej w ówczesnej Polsce.

(„Traktat o wychowaniu" Elżbiety, królowej polskiej).

I w Polsce w okresie tym pojawia się traktat pedagogiczny, dowodzący, że w ogólnym postępie ludzkości do oświaty i nauki dotrzymaliśmy kroku narodom zachodniej Europy. Autorką tego traktatu ma być ELŻBIETA z domu Rakuskiego, córka cesarza Albrechta II, dziedziczka Czech i Węgier, ur. około r. 1436. Wyszedłszy w r. 1454 za Kazimierza Jagiellończyka, została matką sześciu synów i siedmiu córek (stąd zaszczytne miano matki Jagiellonów).

O ile Elżbieta może uchodzić za autorkę traktatu pod jej imieniem przechowanego, domyślać się tylko można. Jakkolwiek była to królowa niewątpliwie bardzo wykształcona i językiem łacińskim dobrze władająca (traktat pisany jest w języku łacińskim, zwyczajem ówczesnym w formie listu do syna Władysława, króla Węgier i Czech), to przecież trudno przypuścić, żeby sama, już w dość podeszłym wieku, trudzić się miała pisaniem długiej rozprawki, gęsto przetykanej wspomnieniami i cytatami z autorów klasycznych. Słusznie więc przypuszczają uczeni, że list ten o wychowaniu powstał, jak wiele innych ówczesnych listów książęcych, w ten sposób, że królowa poda-

wała treść pisma, pisarz zaś jej, czy ktokolwiek powołany ku temu, przyoblekał osnowę w formę odpowiednią, przyozdabiał ją dodatkami swego pomysłu i kwiatami swego stylu.

Jakkolwiek bądź, z Polski pochodzi ów traktat i mamy wszelkie prawo uważać rozprawę p. t. *„de institutione regii pueri“* (o wychowaniu królewicza), za jedną z najstarszych w Polsce książek o wychowaniu.

Zgodnie z zasadami ówczesnych humanistów, żąda Elżbieta równomiernego kształcenia ciała i ducha, harmonijnego rozwoju sił cielesnych i duchowych. Niema już tu śladu wpływów średniowiecznej ascetyki, nakazującej umartwienie ciała. Pod wpływem humanizmu zaczyna już ciało i w teorji nabierać należytej ceny, a starożytna zasada, żądająca, aby myśl zdrowa była w zdrowem ciele, staje na czele teorji pedagogicznej. Zgodnie z tą myślą wychowaniu fizycznemu poświęca Elżbieta liczne ustępy, poczynając od urodzenia dziecka. Zaleca więc, aby królowa (mowa tu o dziecku królewskiem), jeżeli to bez szkody dla zdrowia swego uczynić będzie mogła, sama karmiła swe dziecię, aby chłopiec karmiony obcem i jakby przybłędnem mlekiem, nie odrodził się od Kazimierza i innych przodków“. Dusza bowiem dziecięcia silniejszemu niekiedy ulega zepsuciu z winy mamek, niż z winy wychowawców. „We wzroście drzew więcej waży natura gruntu, niż natura nasienia“.

Co do pokarmów, za rzecz najzdrowszą uważa Elżbieta, aby dziecko poprzestawało na potrawach prostych i napojach najłagodniejszych. „Gotowaby doradzać, aby dziecię piło wino zmieszane z wodą, gdyby nie uważano u nas tego za największą zbrodnię, którą pokutą jedynie zmazać można“. Do wykształcenia sił ciała wielce pomagają wszelkiego rodzaju „uczciwe“ zabawy, chłopiec winien brać udział w tych wszystkich grach, w których więcej waży rozum niż los ślepy. W wieku młodzieńczym winien chłopiec ruszać ze starszymi na łowy, uczyć się robienia mieczem, nietyle do zadawania ciosów, ile dla ich odpierania, rzucania oszczepem, używania machiny wojennej, łuku. Głód, chłód, upał i bezsenność niech chłopiec przywyka znosić, bo los jest zmienny, a konieczność zmusi może nieraz do poprzestawania na małem.

Pod względem wychowania duszy Elżbieta również zgadzając się z poglądami humanistów XV w., daje umo-

ralnieniu pierwszeństwo przed wykształceniem. „Tak przyzwyczaić trzeba chłopca, — pisze królowa — aby szczególnie czcił i lękał się Boga Zbawiciela i Niepokalanej Dziewicy Marji, od której tyle dobrodziejstw otrzymaliśmy. Niech codziennie odmawia godzinki do Matki Boskiej, niech nigdy, jeżeli to tylko będzie możliwe, nie śniada, póki wprzód nie wysłucha odprawionej przez księdza Mszy św., aby wszyscy wiedzieli, że chłopiec jest do religji wielce przywiązany“. Wylicza następnie królowa cały szereg cnót, w których królewicz ćwiczyć się powinien. Są niemi: sprawiedliwość, męstwo, cierpliwość, wielkoduszność, wstrzemięźliwość, umiarkowanie i panowanie nad sobą.

Królowa Elżbieta (portret w Galerji Pitti).

Na pytanie, jak przyzwyczajać należy młodzieńca do wykonywania wszystkich tych cnót, daje Elżbieta dwie odpowiedzi: twierdzącą i przeczącą. Najprzód więc: dobry przykład ze strony wychowawców jest rzeczą najważniejszą, — powtóre: towarzystwo z zacnymi uczonymi i kochającymi prawdę chłopcami, niezmiernie wiele przyczynia się do utwierdzenia wychowanka w zasadach moralności.

Szczególniej zaś radzi wyszukać sobie przyjaciela, któryby śmiał mu mówić prawdę w oczy. „Godzi się bowiem wątpić o rozsądku tego, który nie umie słuchać prawdy z ust przyjaciół. Grzeszy on tak samo, jak ten, który kłamie ustawicznie w chęci oszukania innych“.

Wreszcie zaleca, aby Władysław z pośród poddanych swoich wybrał starców najzacniejszych, którychby syn jego słuchając i obyczaje podziwiając, mógł się w cnocie umacniać. Do drugiego rodzaju środków policzyć należy: unikanie towarzystwa ludzi zepsutych, doradców rozkoszy, kłamców, a prze-

dewszystkiem pochlebców. Strzec się należy pychy, którą Kazimierz Jagiellończyk nazywał klęską państw. Przewodnią wreszcie myślą prowadzenia dzieci po drodze cnoty jest przepis na końcu listu umieszczony: „Niech chłopiec żadnego świadka nie obawia się bardziej, jak własnego sumienia".

Mówiąc o nauce, ma Elżbieta na myśli wzorem humanistów ówczesnych, wykształcenie na wzorach klasyków starożytnych. „Niech uczeń — powiada traktat — przy pomocy lektury i ćwiczeń stara się przyswoić sobie wymowę, która jest najskuteczniejszym środkiem panowania nad umysłami poddanych a przydaje wdzięku i świetności majestatowi królewskiemu". Tylko ze względu, że jej wychowanek ma być królem, każe mu się uczyć języka Włochów i Niemców, „gdyż mowa polska, francuska i węgierska nie może mu być obcą". Z tego samego względu, gorąco poleca naukę historji. „Czytanie historji jest dla królów bardzo pożyteczne nietylko dlatego, że daje poznać słowa i czyny godne pamięci, ale także dlatego, że zaznajamiając się z czynami innych i wypadkami ważnemi, książęta stają się zdolniejszymi do podejmowania czynów własnych. Wiedzieć to tylko, co za naszych czasów się stało, jest to samo, co zawsze być dzieckiem, zawsze niemowlęciem".

We wszystkich poglądach, wygłaszanych przez Elżbietę, czy one dotyczą religji, moralności, nauki, czy zabaw i zachowania się w towarzystwie, przeważają względy na potrzeby praktyczne.

II. REFORMACJA I JEJ WPŁYW NA SZKOŁY I WYCHOWANIE.

Każdy ważniejszy wypadek dziejowy, sprowadzający wielkie zmiany w życiu politycznem i społecznem narodów, oddziałać musi koniecznie na szkoły i wychowanie. Oddziałała też na nie t. zw. reformacja. Pisarze protestanccy, Kościołowi nieprzychylni, przeceniają wpływ tego ruchu, jaki wywołała reformacja w Europie, nie mogąc, czy nie chcąc dojrzeć zgubnych skutków, jakie za sobą pociągnęła. W zakresie szkół i wychowania wywarła reformacja, w początkach przynajmniej, wpływ stanowczo szkodliwy. Namiętna walka religijna przedostała się i do cichych murów szkolnych, sprowadzając tam nieład i rozprężenie wśród nauczycieli i uczących się. Frekwencja uczniów tak w szkołach wyższych jak i w niższych skutkiem tego gwałtownie się zmniejszać poczęła, mnóstwo też szkół opustoszałych zamknąć wreszcie musiano. W krajach, w których nauka Lutra wzięła górę, zniesiono klasztory, a z niemi zwinięto i szkółki, tak dobroczynne światło rozsiewające w okolicy, w której istniały. Straszne wojny, jakie skutkiem sporów religijnych przez całe lat dziesiątki pożogę i spustoszenie szerzyły po miastach i krajach całych, nie mogły sprzyjać wychowaniu i nauce, które tylko w czasach pokoju zbawienną swą działalność należycie rozwijać mogą.

Dopiero gdy namiętności przycichły, gdy poczęto grozę i wielkość nieszczęść przedmiotowo i spokojnie oceniać, zaczęły obie strony, katolicka i protestancka, przemyśliwać nad naprawą złego, wzięto się więc do wskrzeszenia upadłych szkół i do zakładania nowych. Stosunki zewnętrzne bardzo temu działaniu sprzyjały. Skutkiem wynalezienia sztuki drukarskiej (r. 1450) ułatwione było niezmiernie sporządzanie książek, a w następstwie rozszerzanie wykształcenia naukowego i pozyskanie odpowiednich sił nauczycielskich.

Spory religijne obudziły nadto potrzebę wykształcenia w szerszych warstwach społeczeństwa europejskiego. Wymagały one, tak od oskarżycieli, jak i od obrońców wiary katolickiej i Kościoła, gruntownej znajomości języków obcych. Każdy zaś, nawet mniej wykształcony, jeżeli tylko poczuwał się na siłach do wzięcia udziału w tej walce, musiał znać przynajmniej język ojczysty i być w nim biegły. Obowiązek czytania samodzielnego Biblji św. i poznania katechizmu w języku dla szerokich warstw zrozumiałym, sprawił niewątpliwie, że w krajach protestanckich język ojczysty stosunkowo prędko zaczął się przekształcać na język literacki.

Do rzędu dodatnich skutków ruchu reformacyjnego zaliczyć wkońcu trzeba i tę okoliczność, że odtąd i stany świeckie, nie, jak dotychczas, wyłącznie stan duchowny, powołano do pracy nad szkołami i wychowaniem. Wielu panów lennych w krajach protestanckich pracą w tym kierunku zdobyło sobie rzeczywistą zasługę.

1. Marcin Luter,

twórca reformacji, (* 1483 w Eisleben, † 1546), wiedząc dobrze, że za upadkiem szkół idzie upadek obyczajów, że najsilniejszą podstawą państw i społeczeństw jest zdrowe życie ro-

dzinne, że zaś to życie rodzinne w szkole i przez szkołę znakomitą zyskuje podporę, z całą usilnością zabrał się do naprawy stosunków szkolnych. W przemówieniach swoich, listach, broszurach polemicznych, korzysta z każdej sposobności, by rodzicom, nauczycielom, kaznodziejom, zwierzchnikom miast i książętom przypomnieć obowiązek czuwania nad wychowaniem młodego pokolenia. W posłaniu swem do „chrześcijańskiej szlachty narodu niemieckiego" domaga się gruntownej reformy uniwersytetów, w odezwie zaś „do burmistrzów i rajców wszystkich miast niemieckich" żąda zakładania licznych szkół dla chrześcijańskich chłopców i dziewcząt, których rodzice w domu kształcić nie chcą lub nie mogą.

Na czele tych szkół mają, zdaniem Lutra, stanąć dzielni nauczyciele i mistrzynie, uczyć zaś mają tam: języka łacińskiego, greckiego i hebrajskiego, bo „mowa jest pochwą, w której tkwi miecz ducha".

„Zadaniem szkół, sądzi Luter, jest wychować mężów, którzyby krajem i ludźmi dobrze rządzić umieli, wychować niewiasty, któreby potrafiły dziećmi dobrze kierować, dom i czeladź w karbach utrzymać". Ze szkół tych wychodzić powinni, zdaniem Lutra, przyszli duchowni, nauczyciele i urzędnicy. Uczniowie i uczennice, co do których można mieć uzasadnioną nadzieję, że do tych zawodów wyższych mają zdolność i ochotę, z nauki szkolnej dłużej korzystać powinni. Reszta młodzieży może poprzestać na dwugodzinnej nauce szkolnej, potem należałoby ją zaprawiać do zajęć gospodarczych lub do rzemiosł. Tego jednak żądać trzeba bezwarunkowo, aby w każdej miejscowości była szkoła i aby każde dziecko z niej korzystało. Jeżeli bowiem zwierzchność zmusza swych poddanych do służby wojskowej, o ileż bardziej może i powinna zniewalać ich do tego, by dziatwę swą do szkół posyłali. Wszak tu chodzi o wojnę stokroć gorszą i trudniejszą, niż ze zwykłym nieprzyjacielem, bo z duchem ciemności.

Żąda więc Luter nietylko nauki świeckiej, przez świecką zwierzchność urządzonej, lecz także nauki powszechnej i dla obojej płci przystępnej. Gdy bowiem wprzódy, w wiekach średnich, ustanawiano szkoły przedewszystkiem dla wychowania i wykształcenia duchownych, wszystkie inne cele na uboczu zostawiając, Luter postawił obok wykształcenia teologicznego wykształcenie świeckie, obok kształcenia klas wyższych, także oświatę ludu.

Pod względem karności skłania się Luter, jak wszyscy humaniści, do kierunku łagodniejszego. „Trzymajcie — mówił — dzieci wasze w karności, jednakże nie w surowości zbytecznej. Nie trzymajcie młodzieży jak ptaki w klatce, szkoły nie powinny być więzieniami i jaskiniami, a nauczyciele tyranami i mistrzami odkija. Unikajcie wszystkiego, coby wychowanków waszych napełnić mogło ku wam goryczą, bo ta trwa całe życie i zabija miłość, obudzajcie w nich myśl do dobrego i cnoty własnym przykładem, nie znoście w nich kłamstwa, rozwijajcie w nich wszystkie siły i władze w równym stopniu, wiedźcie je w grono rówieśników, byle niezepsutych, puszczajcie je samopas, aby nauczyły się wcześnie używać własnej woli.

Z pomiędzy przedmiotów, których młodzież uczyć się powinna, najważniejszym jest — zdaniem Lutra — nauka religji. „Gdzie Pismo św. nie rządzi, tam nie radzę nikomu, aby dziecko swoje posyłał". „Religja jest naszą winnicą, w której wszyscy ćwiczyć się, wszyscy pracować powinniśmy". Po religji pierwsze miejsce w szkole zajmować powinna nauka języków. W nauczaniu języków główną wagę kłaść należy nie na gramatykę, ale na ćwiczenia praktyczne w danej mowie. Pod względem lektury trzymać należałoby się zasady, że czytanie obfite nie czyni uczonym, ale czytanie doborowe. Wysoko ceni Luter zwłaszcza naukę historji, która przedstawia wyniki rządzenia światem przez Boga.

Sposób nauczania winien być łatwy, jasny i przystępny, w szkole powinna panować atmosfera wesołości i przyjemności. „Dzieciom radość i wesele są potrzebne, jak jedzenie i picie".

Stan nauczycielski cenił Luter wysoko, sam wyznaje w swych pismach, że, gdyby był kiedy zniewolony opuścić swój urząd pasterski, żaden stan nie pociągałby go tyle, co nauczycielstwo, że jest to stan najważniejszy, najszlachetniejszy i najużyteczniejszy. Dobrego nauczyciela nigdy dosyć wynagrodzić i żadnemi skarbami opłacić nie można. Polecał jednak, aby nikt nie był dłużej nauczycielem nad lat 10, bo to urząd bardzo nużący i pozbawiający zczasem tak potrzebnej świeżości ducha i gorącej do pracy ochoty.

Przyjacielem i zwolennikiem Lutra, który dla szkolnictwa i wychowania w Niemczech w tym okresie bardzo ważne położył zasługi, był:

2. Filip Melanchton,

(* 1496, † 1560), jeden z najznakomitszych humanistów swego czasu. Powołany już w 22 roku życia, jako jeden z najdzielniejszych uczonych, na uniwersytet w Wittenberdze, pracował on tu dla nauki przez lat 29, sporządził mnóstwo wydań klasyków greckich i rzymskich, wydał wielką liczbę podręczników dla szkół łacińskich, układał plany nauk dla przeróżnych zakładów. Słusznie więc nadano mu przydomek „nauczyciela Niemiec" *(praeceptor Germaniae)*. Zasługą niemałą Melanchtona było, że dla licznych, powstających w tym czasie szkół i szkółek, kształcił całe zastępy zdolnych nauczycieli. Głęboką wiedzą, uprzejmością i przystępnością umiał sobie między uczniami taką zjednać wziętość, że częstokroć tysiące ich go otaczały.

Wpływ Melanchtona przedostał się wcześnie i do Polski. Oddziaływał on na całe umysłowe życie ówczesnej Polski bądź przy pomocy dzieł swoich, jak: składnia łacińska i gramatyka grecka, ogromnie rozpowszechnionych w kołach scholarów naszych, bądźteż przy pomocy licznych swych uczniów i wielbicieli, którzy, jak Hegendorfinus, przejąwszy się jego naukami i zapatrywaniami, na ziemi polskiej starali się je rozkrzewiać. Nie można także pominąć i tej okoliczności, że sła-

wa Melanchtona skłaniała wielu dostojników, jak biskupa Andrzeja Krzyckiego do starań, celem pozyskania Melanchtona na nowo dla katolicyzmu, a może i sprowadzenia go do Polski. Usiłowania te oczywiście nie odniosły pożądanego skutku. Melanchton został wiernym Lutrowi i swojej niemieckiej ojczyźnie.

W porozumieniu z Lutrem stworzył Melanchton organizację szkół, znaną pod nazwą: saskiej organizacji szkolnej *(sächsische Schulordnung)*, która służyła długo za wzór dla innych krajów protestanckich, a nawet, z pewnemi zmianami, dla katolickich.

3. Inni pedagogowie protestanccy wieku XVI.

Na podstawie wzorowych planów szkół *(Schulordnungen)* powstały w krajach protestanckich w XVI wieku „wzorowe szkoły", kierowane przez ludzi wyróżniających się przed innymi głęboką wiedzą i zdolnościami pedagogicznemi. Zasłynęły one szeroko, ściągając uczniów z dalekich krajów, przyświecając przykładem innym zakładom naukowym. Uczono w nich języków: łacińskiego, greckiego, hebrajskiego, matematyki i filozofji.

Głównym celem nauczania w tych szkołach było władanie językiem łacińskim w mowie i piśmie, do tego celu zdążało całe usiłowanie kierowników i nauczycieli. Wzorem Melanchtona przywiązywano wielką wagę do wolnych wykładów, t. zw. *declamationes*.

Mimo przestróg Erazma i nawoływań innych humanistów, karność w tych szkołach była bardzo surowa; panowanie kija w szkole uznawała i zwierzchność utrzymująca szkołę. Wręczanie rózgi nauczycielowi w czasie uroczystego wprowadzania go do szkoły, uważano za akt jeden z najważniejszych, a rózgę za symbol władzy nauczycielskiej.

Ulubioną rozrywką były przedstawienia sceniczne sztuk Plauta i Terencjusza podczas publicznych egzaminów i aktu rozdzielania nagród. Chęć przysporzenia uczniom jak największej biegłości w języku łacińskim, kazała zapominać pedagogom o niestosowności treści tych utworów dla młodocianego wieku.

Liczba nauczycieli nie była wielka, płaca, na którą składały się datki uczniów, bardzo nieregularnie napływające, nader szczupła. Kościół (w tym wypadku protestancki) miał nadzór nad nauczycielami i nauką, zakładanie zaś i utrzymywanie szkoły należało do zwierzchności świeckiej.

Najznakomitszymi kierownikami takich szkół „wzorowych" w owym czasie byli: Walenty Trotzendorf, Jan Szturm i Michał Neander.

WALENTY TROTZENDORF (1490—1566), syn niezamożnego wieśniaka Friedlanda w Trotzendorf, ukończywszy najniższe szkoły w Gorlicach, w klasztorze Franciszkanów, musiał na naleganie ojca porzucić szkołę i oddać się zajęciom rolniczym. Pilnując bydła, uczył się jednak dalej i ćwiczył w pisaniu, w braku materjału do pisania używając kory brzozowej lub trzciny. Mając lat 18, na usilne prośby matki oddany został znowu do szkoły franciszkańskiej. W początkach reformacji widzimy go już w Wittenberdze.

Gorąca chęć nauki i niezwykłe zdolności pedagogiczne wnet zwróciły nań uwagę nauczycieli a Melanchton miał o nim wyrzec te znamienne słowa: „Jak Scipio na wodza, tak Trotzendorf na nauczyciela jest stworzony". Sławę wielką pozyskał Trotzendorf jako założyciel i twórca słynnej szkoły w Goldbergu. Imię jego stało się wkrótce zaszczytne w całych Niemczech i Europie. Ze wszystkich stron Niemiec, z Czech, Polski, Węgier, Siedmiogrodu, z Anglji, Włoch i Hiszpanji płynęła młodzież jakby strumieniem jakim do Goldbergu. W szkole tej kształcił się także Erazm Gliczner, autor pierwszej pedagogiki napisanej po polsku. Mógł więc słusznie Trotzendorf powiedzieć, że z uczniów jego dałaby się utworzyć wcale pokaźna armja dla Cesarza przeciw Turkom. Ktokolwiek w drugiej połowie XVI wieku uchodził za człowieka uczonego, był wychowańcem szkoły goldberskiej.

Umarł Trotzendorf nagle podczas nauczania, a ostatnie słowa jego do uczniów zwrócone były: *„Auditores, nunc avocor in aliam scholam"*, („teraz, moi uczniowie, wołają mnie do innej szkoły").

Szkoła goldberska urządzona była na wzór rzeczypospolitej rzymskiej. Uczniowie wybierali z pomiędzy siebie konsula, dwunastu senatorów i dwu cenzorów. Był to senat szkolny, mający władzę najwyższą, w którym równi sądzili równych. Na czele senatu stał Trotzendorf jako *dictator perpetuus*. We wszystkich sprawach rzeczypospolitej szkolnej rozstrzygało zgromadzenie większością głosów, a dyktator wykonywał każde *senatusconsultum*, umiejąc je otoczyć godnością i powagą. Szkoła była podzielona na 6 klas, każda zaś klasa na pewną liczbę *tribus*, z których każda znowu miała swego kwestora. Kwestorowie zostawali pod naczelną władzą superkwestorów, których *było w całej szkole sześciu. Do kwestorów i superkwestorów należał dozór nad* pilnością uczniów i prywatną ich pracą.

W czasie rekreacji latem czy zimą, w pogodę czy deszcz, odprawiali

uczniowie igrzyska olimpijskie, których celem było rozwinięcie sił fizycznych i zręczności. Zwycięzcy otrzymywali wieńce z dębowych liści, a poeci opiewali ich czyny w Pindarowych odach. Największa nagroda spotykała tego, kto wymyślił nowy rodzaj ćwiczeń gimnastycznych i powszechne dla niego uzyskał uznanie.

O religijność i moralność uczniów miał Trotzendorf wielkie staranie. „Zabiera niebu słońce, — mówił — z roku wydala wiosnę ten, kto ze szkoły religję wygania". „Bojaźń Boża jest początkiem mądrości, niechże więc uczniowie nasi będą pobożni".

Głównym przedmiotem nauki w Goldbergu był, podobnie jak we wszystkich szkołach ówczesnych, język łaciński, mówić po niemiecku wzbronione było pod surową karą. Podczas sądów w „senacie" oskarżony, oskarżyciel i obrońca wygłaszali mowy łacińskie, witano i żegnano przełożonych po łacinie, nawet w grach i zabawach tylko po łacinie mówić było wolno. „Kto tu do Goldbergu przybył i dokoła siebie słyszał język łaciński, mniemał się nagle jakby przeniesiony do Latium".

Mimo tej widocznej przesady i przeceniania języka łacińskiego szkoła goldberska wywierała bardzo zbawienny wpływ na swych wychowanków, budząc w nich szczery zapał dla cnoty i nauki. Po śmierci Trotzendorfa musiała się szkoła w Goldbergu, z wielkim żalem uczniów z całej Europy, rozwiązać, gdyż nikt nie śmiał się mierzyć z niezrównanym Mistrzem i zająć miejsce jego.

JAN SZTURM (1507—1589), głośny rektor szkoły w Strassburgu, nie dorównywał wprawdzie sławą i zdolnością Trotzendorfowi, posiadał jednak rzadki dar nauczania i rządzenia nauczycielami i uczniami. Starał się pamięć i rozum jednakowo rozwijać i ćwiczyć. W przeciwieństwie do szkoły Trotzendorfa nie wolno było w szkole Szturma uczyć się niczego na pamięć, czego przedtem nie wyjaśniono, w żadnej nauce nie wolno było czynić nagłych skoków, każde nowe wyobrażenie musiało się kojarzyć ściśle z dawnemi. Dokładne wyznaczenie planu na poszczególne klasy i jednolicie ułożone podręczniki, które Szturm sam układał, miały ułatwić powtarzanie tego, czego się uczniowie w klasie wyuczyli. Żałować tylko wypada, że cały ten nakład pracy miał cel jednostronny, a mianowicie: wykształcenie uczniów na doskonałych Rzymian. Temu celowi nieuchwytnemu podporządkował Szturm całą naukę. Mówcy rzymscy i greccy tragicy występowali na plan pierwszy, historycy a nawet Homer usuwali się na bok. Z tego to powodu szkoła jego nie cieszyła się takiem uznaniem, jak szkoła Trotzendorfa.

W wyższym jeszcze stopniu niż inne szkoły współczesne, poświęcała szkoła Szturma molochowi wymowy wiadomości o rzeczach a nawet religijne wychowanie. W szkole jego nie uczono się ani historji, ani geografji, ani nauk przyrodniczych, choćby w tych skromnych rozmiarach, jak to czyniono w innych szkołach współczesnych. Języka niemieckiego nie słyszano w całej szkole nigdy.

Współcześni Szturmowi nie sądzili, jakoby szkoła jego przedstawiała kierunek zbyt jednostronny. Silna frekwencja uczniów w jego zakładzie (około roku 1578 liczył zakład kilka tysięcy uczniów), pensje roczne, które mu liczni książęta niemieccy w dowód uznania przyznawali, a nawet misje dyplomatyczne, któremi Szturma zaszczycano, przyczyniły się do znacznego rozgłosu szkoły strassburskiej i do naśladowania jej w całych Niemczech. Dzieło Szturma uwieńczył cesarz Maksymiljan II przez to, że w r. 1566 pozwolił na połączenie z istniejącą szkołą Akademji, której przyznał prawo nadawania godności bakałarza i *magistra artium*. Szturm mianowany został rektorem dożywotnim *(rector perpetuus)* gimnazjum i Akademji.

Głośne było w Polsce nazwisko Szturma jako pedagoga. Polacy odwiedzali tłumnie akademję strassburską, zjeżdżali tam już od roku 1540. Bawili tam: hetman Jan Zamojski; Adam Konarski, później biskup poznański; Stanisław ‚Drohojowski, późniejszy kasztelan przemyski; Jan Mączyński, autor słownika łacińsko-polskiego. Główny napływ Polaków do Strassburga przypada na ostatnie ćwierćlecie wieku XVI-go. Szczególnie gorliwym wielbicielem Szturma był wpływowy wówczas minister kalwiński, Krzysztof Trecy, który na podstawie własnych notatek wydał dwa dzieła mistrza. Szturm w jednem z pism swoich dziękuje mu za okazywaną życzliwość, za to, że corocznie prawie przywozi mu lub przysyła do Strassburga wychowanków z Polski. Studjowali u Szturma nietylko innowiercy, ale i katolicy, oprócz synów bogatej szlachty polskiej, także synowie mieszczańscy.

Pierwszą szkołą w Polsce, zorganizowaną według zasad Szturma, było gimnazjum luterańskie w Toruniu, które cieszyło się dobrą sławą nawet u katolików. Grono profesorskie uznając doniosłość pism Szturma dla rozwoju szkolnictwa, dokonało zbiorowego wydania pism pedagogicznych mistrza strassburskiego. Wydanie to jest poprzedzone przedmową profeso-

rów toruńskich o dziejach szkół, w której znajduje się chwalebna wzmianka o działalności króla Stefana Batorego [1]).

Szczegóły te świadczą wymownie nietylko o światowej wziętości Szturma jako pedagoga, lecz także, — co dla nas ważniejsze, — o wysokiej kulturze Polski ówczesnej, o wielkiem zainteresowaniu się Polaków sprawami oświaty i wychowania.

MICHAŁ NEANDER (1525—1595), najmniej głośny z trójcy tak zwanych „wzorowych rektorów", zdobył sobie w swoim czasie rozgłos przez to, że w epoce ślepego, fanatycznego prawie uwielbienia dla studjów klasycznych wywalczyć się starał pewne znaczenie w nauczaniu szkolnem także naukom realnym. Dla szkół ówczesnych ułożył pokaźną liczbę książek szkolnych, odznaczających się niezwykłą na owe czasy ścisłością i zwięzłością.

4. Pisarze pedagogiczni w Polsce w wieku XVI.

W okresie tym spotykamy się w Polsce ze zjawiskiem bardzo dodatniem, z pisarzami piszącymi w języku polskim o wychowaniu.

Pierwszym pedagogiem naszym, piszącym po polsku, był ERAZM GLICZNER-SKRZETUSKI, ur. w Żninie w Wielkopolsce około 1535 roku. Otrzymawszy w domu początkowe wykształcenie, oddany został następnie do słynnej szkoły w Goldbergu, na której czele stał podówczas znakomity Trotzendorf. Gliczner uległ wnet urokowi, jaki otaczał znakomitego pedagoga. Nietylko bowiem przejął się jego zasadami wychowawczemi, lecz także przechylił się ku luteranizmowi, który w Goldbergu wówczas niepodzielnie panował. Już wcześnie, bo prawie jeszcze jako student, zajmował się Gliczner sprawami wychowania, wydał książkę Lorichiusa: „O wychowaniu przełożonego", tłumaczoną na język polski przez Koszuckiego. Wkrótce potem, bo już w roku 1568, wydał dziełko oryginalne pod tyt.: „Książki o wychowaniu dzieci".

Po liście królowej Elżbiety „o wychowaniu królewicza", która jest w Polsce pierwszą wogóle książką pedagogiczną, ale napisaną po łacinie, jest dzieło Glicznera pierwszą pracą o wychowaniu, napisaną po polsku. Za wzór

[1]) Dr. St. Kot: Szkoła lewartowska (Z dziejów szkolnictwa arjańskiego w Polsce), Lwów, 1910, str. 11, 13.

w swych poglądach pedagogicznych obrał sobie Gliczner Erazma Rotterdamskiego i Lorichiusa, umiejących łączyć zapał dla klasycyzmu z uznaniem wyższości moralno-religijnej chrześcijaństwa. Różni się jednak od nich korzystnie o tyle, że praca jego odznacza się już wcale wyraźną barwą narodową. Był to nowy już natenczas, a bardzo pożądany pierwiastek, wciskający się do kosmopolitycznych składników humanizmu i ożywiający je tchnieniem pól rodzinnych. Ważność wychowania przypomina Gliczner w dziełku swem dobitnie i kilkakrotnie: „Ludzie bowiem na tym doczesnym świecie starając się o zboże pracują, orzą, aż zboża dostaną i tego dostawszy, z wielką pilnością strzegą a bronią". „Zaiste! więcej się mają starać i pieczołować rodziny, o to zboże, które z nich samych wzrośnie, którem nie sami siebie karmić będą, ale Pan Stworzyciel ma być wielbion".

W sprawie początkowego karmienia dzieci jest Gliczner (wzorem wszystkich humanistów), rzecznikiem matczynego pokarmu i tylko w ostatecznym razie zezwala na mamkę, polecając robić wybór bardzo oględny i staranny. Zaleca rodzicom usilnie się strzec, aby przed dzieckiem, które już mówić zaczyna, nic „niecudnego" ani mówili, ani też czynili. Zwolennikiem pieszczenia nie jest, bo ono psuje najwięcej, gani bogate a wymyślne stroje, „pisane a zepstrzone", które uczynią dziecię z młodu „dzięciołem, smacznym następnie wronie albo krukowi", doradza natomiast wychowanie surowe, wyplenianie karami „złości, zuchwalstwa i rozpusty", byleby tylko kara wymierzona była „z baczeniem a nie z wielkim gniewem".

Karność uważa za konieczną: „Gdy bowiem chłopięta są łotrowie, przeto dobrze czynią rodzice, gdy, ilekroć sobie zasłużą, tyle onym chłost i łozin zadadzą".

W sprawie prywatnego i publicznego wychowania oświadcza się Gliczner za wychowaniem publicznem, wyrzekając na rozpowszechniający się nietylko wśród ziemiaństwa, ale i w miastach zwyczaj chowania bakałarza, „który doma pokątnym obyczajem ćwiczy a uczy dziatki". Takiego w domu wychowanego młodzieńca porównywa Gliczner z żółwiem, „błotną jedną bestją, która ledwie kiedy na słońce wychodzi, jedno wszystko w skorupie się swej chowa", gdy tymczasem szkoła publiczna, zdaniem jego, chowa młodzieńców, którzy „wielce są podobni żołnierstwu albo kozactwu, około się którego na Podolu albo na Ukrainie parają

uczciwi a zawołani ludzie, we dnie i w nocy za krew chrześcijańską zastawiając się".

Nauczyciel, zdaniem Glicznera, winien być prawym chrześcijaninem, zdolnym, uczonym i sumiennym. Nauczycielami być nie powinni ludzie mający skłonność do opilstwa, gry hazardowej lub obciążeni jakimkolwiek nałogiem. Wszelako nauczyciel dobry godzien jest jak najwyższej nagrody. Biada więc Gliczner nad lichą płacą nauczyciela i lekkiem ważeniem jego osoby. „Dziś w lekkiej wadze a targu są nauczyciele, za dobrodziejstwa ich, coby im miano dobrego oddać, to ze złem na nich wyjeżdżają".

Zajmować się winni rodzice dziećmi swemi nietylko w czasie nauczania lecz przez całe życie, bo „jako Pan Bóg przy swoich wiernych aż do ostatecznego dnia i czasu trwa i trwać będzie, tak też ojciec przy synie ma zawsze z pracą a pieczołowaniem być aż do śmierci, ilekroć zajdzie jaka potrzeba rady lub pomocy".

Do teoretyków pedagogicznych polskich tego okresu należą także, choć tylko pośrednio:

Łukasz Górnicki, Mikołaj Rej, Frycz Modrzewski, Szymon Marycki. Nie są to pisarze pedagogiczni, którzyby o wychowaniu specjalne dzieła zostawili, ani też praktycy pedagogiczni, którzyby swoje teorje w czyn zamieniali, ale w dziełach swoich o sprawach politycznej natury zostawili takie mnóstwo cennych uwag o szkole i wychowaniu, że w dziejach wychowania polskiego należy im się zaszczytna wzmianka.

ŁUKASZ GÓRNICKI pod względem pedagogicznym jest wiernym uczniem humanistów zachodnich. Najważniejszem w tym kierunku dziełem jego jest *„Dworzanin polski"*, napisany w roku 1566. Uwielbienie dla literatury starożytnej i dążność uczynienia jej podstawą całej edukacji, były zasadniczą myślą pedagogji humanistycznej. Stanowią też te same zasady i w *„Dworzaninie"* punkt wyjścia. Ponieważ jednak dworzanin nie „uczonym", lecz „światowym" człowiekiem być winien, przeto obok piśmiennictwa greckiego i łacińskiego, obok sztuk pięknych, zdaniem Górnickiego, bardzo ważne miejsce w wychowaniu jego zajmować winny ćwiczenia rycerskie, które zresztą nie są wcale w sprzeczności z ideałem humanistycznym, wymagającym harmonijnego wychowania duszy i ciała (*„mens sana in corpore sano"*).

Zadaniem ostatecznem nietylko wychowania i wykształcenia, ale wogóle całego życia człowieka, jest według humanistów, a więc i według Górnickiego, wyrobienie sobie zdolności do umiłowania ideałów. Ku temu zaś celowi służy jako środek najpiękniejszy: umiarkowanie wszystkich żądz i afektów.

Z ustępu *„Dworzanina"*, omawiającego zdolności umysłowe kobiet i ich wykształcenie, w sposób dla kobiet bardzo przychylny, widać, że w otoczeniu dworskiem Zygmunta Augusta istniał bodaj słaby prąd podniesienia skali wykształcenia kobiecego w Polsce.

MIKOŁAJ REJ (* 1505), miał znajomość życia wielką, doświadczenie bogate, wszelako brak mu było tego, co stanowiło podówczas treść życia umysłowego. Nie posiadał mianowicie wykształcenia klasycznego, nie nabył go zamłodu, a wszelkie późniejsze wysiłki miały tylko ten skutek, że mówiąc o sprawach nauki popadał często w bałamutne i niejasne wywody. Posiadał natomiast Rej zdrowy i niczem niezamącony rozsądek, który mu pozwalał wydawać sądy rozumne a często bystre o sprawach wagi pierwszorzędnej.

Mikołaj Rej.

Tak się też rzecz ma i z poglądami Reja na wychowanie. Rej należał do kościoła kalwińskiego i wierzył, że człowiek skutkiem przeznaczenia (predestynacji) ma sobie już zgóry wytkniętą drogę życia. Stąd, zdaniem Reja, dziecię rodzi się już z pewnem przeznaczeniem, wytkniętem mu przez Stwórcę i naturę. Przyszłe losy dziecka, usposobienie jego całe i dalszy kierunek jego życia zawisł — zdaniem Reja — od tego, pod jaką planetą się urodził. W zapatrywaniu tem widać wpływ nauk

astrologicznych, wykładanych podówczas w Akademji krakowskiej, których Rej powierzchownie się dotknął. Dziecię, wedle teorji Reja, urodzone pod wpływem ciał niebieskich ma cztery „wilgotności", z których ciało jego składać się musi, to jest, „ze krwie, z kolery, flegmy a melankolji". Te wilgotności" są przyczyną czterech temperamentów, które każdemu człowiekowi nadają właściwy charakter. Aby człowiek nie uległ złemu, dał mu Bóg rozum, który ma ciałem zwierzęcem rządzić i kierować. Rozumem też zdobywać sobie człowiek może jak najwięcej pożytecznych wiadomości i utwierdzać się w dobrych zasadach. „Donoś wszystko — mówi — do swego wszechzmysłów wójta, to jest do rozumu, a do wójtowej, to jest do pamięci. A co wójt rozezna, iż potrzebne jest, to wójtowa niechaj dobrze schowa i zapieczętuje, bo tam już będziesz miał, jako w skrzyni ku wiecznej pamięci schowane".

Celem wychowania — zdaniem Reja — jest złagodzenie natury i poskromienie złych skłonności. W tym celu radzi Rej zabiegać o to już od niemowlęctwa. Poleca matkom, by same karmiły swe dzieci i powstaje przeciw przyjmowaniu mamek, podobnie jak to czyni Gliczner. Baczną uwagę zwraca także Rej na dietetykę dzieci. Radzi stosować dietę do temperamentu, jaki dziecko okazuje. Zaleca przyzwyczajać dzieci do pokarmów niewymyślnych, prostych, pokrzepiających zdrowie. Występuje przeciwko przesadzie w strojach dzieci. W przeciwieństwie do Glicznera nie radzi używać wobec dzieci zbytniej surowości i skłania się raczej do łagodnego ich traktowania. Mówi o dzieciach wogóle z wielką życzliwością. Okazuje serce miękkie i wrażliwe na wdzięk wieku dziecięcego.

Wrodzony popęd dziecka do zabawy radzi Rej obracać zawsze na korzyść nauki, „boć może dzieciątko czyście igrając i paciorka i łacińskich słów wiele się nauczyć i *a b c d*, bardzo mu się to snadnie igrając, w pamięć wbić może".

Od nauczyciela żąda Rej życia cnotliwego, statecznego, trzeźwego, pragnie, by był uzdolniony, ale nie zanadto uczony. Pojmując ważność wpływu rodziny na wychowanie, wymaga od rodziców, by świecąc sami dobrym przykładem, odsuwali od dziecka to wszystko, co może skazić jego umysł i serce. Odmiennie od Glicznera, nie radzi posyłać dzieci do szkół zbyt wcześnie, uważając szkołę jako zło konieczne i pragnąc pierwej utwierdzić dziecko w dobrych zasadach w domu.

W wymaganiach o nauczaniu nie sięga Rej poza *trivium i quadrivium*, o tem zaś, by jego wychowanek miał oddawać się studjom akademickim, nie wspomina wcale.

O naukach, wykładanych w szkołach, wyraża się lekko i z przekąsem.

Gramatyka, według niego, jest zatrudnieniem dla główek młodych zbytecznem i obciążającem. Największą wagę przywiązuje do nauki filozofji i historji. Przez filozofję zaś rozumie filozofję grecką, jakkolwiek nie znał jej sam z pierwszej ręki, gdyż języka greckiego w szkołach się nie uczył. Wiedział o filozofji tylko z rozmów z uczonymi ludźmi i z wiadomości tu i ówdzie dorywczo pochwytanych. W historji widzi także Rej tylko zbiór jednostek, dających młodzieży dobry przykład. Wogóle Rej ma szacunek tylko dla tej wiedzy i tę tylko chciałby przyswoić młodzieży, która prowadzi do moralnego udoskonalenia. Poezja klasyczna nie znajduje w jego oczach należytego uznania i nie jest (zdaniem jego) dla młodzieży pożyteczna.

Poglądy Reja na wychowanie i nauczanie, jak z powyższego przedstawienia wynika, nie są gruntowne i nie dowodzą głębszych studjów, świadczą jednak o znacznym, naturalnym pedagogicznym instynkcie i dowodzą, że umiałby on wejść w sprawę i głębiej i gruntowniej, gdyby był posiadł wyższe wykształcenie. Tak zaś, jeżeli nawet czasem wypowie jaką trafną uwagę, to raczej ją odgadnie instynktownie, niż dochodzi do niej zapomocą gruntownej rozwagi. Nie potrafi jej też skutkiem tego należycie uzasadnić ani rozwinąć.

Wiele cennych rad i wskazówek o wychowaniu podaje ANDRZEJ FRYCZ MODRZEWSKI w dziele swem: „*O naprawie Rzeczypospolitej*". Pierwszą podstawą dobrego obyczaju, jest, zdaniem jego, dobre wychowanie młodzieży, „bo, jeśli dzieciom, póki jeszcze młode, przymieszają co szkodliwego, to jakobyś młodą różdżkę, gdy ją zaszczepisz, jadem napoił". Wnika Modrzewski w dziele swem w najdrobniejsze szczegóły wychowania, nie przepomina w swych uwagach ani o tem, co dzieci jeść i w co się ubierać mają, występuje stanowczo przeciw zniewieściałości i pobłażaniu młodzi zwłaszcza zamożnej. „Wielkich panów synowie — mówi — niemal wszyscy w pieszczocie a rozpustności bywają chowani, ustawicznie pochlebce miewają koło siebie. Tak sługi, jak i bakałarze z młodu ich uczą nadętości, zbytniej powagi, zuchwalstwa, a czego się z mlekiem jakoby matczynem nassali, tego się przez

wszystek czas żywota swojego będą trzymali". Pragnąc, b
oświata w narodzie coraz bardziej się krzewiła, żąda Modrzew
ski dla szkół stworzenia odpowiednich funduszów, odwołuj
się do poczucia obywatelskiego duchownych, zwłaszcza wyż
szych, by część swych bogatych dochodów na sprawy szkó
i wychowania obracali. „Wszakże przodkowie nasi w tym cel
tak hojnie wyposażali posady duchownych, aby z nich jak naj
większa płynęła dla narodu chwała, jak największy pożytek
Sama zresztą nazwa scholastyka, jednego z dostojników Ko
ścioła, wskazuje, że pierwotnym jego obowiązkiem miał by
nadzór nad szkołami i wychowaniem!"

Najwięcej uwagi godnym z pomiędzy wymienionych tu te
oretyków pedagogicznych polskich w XVI wieku jest niewąt
pliwie:

SZYMON MARYCKI, * 1516 w Pilźnie (stąd Szymonem
z Pilzna zwany), był uczniem, następnie r. 1535 bakałarzem
w Akademji krakowskiej. Odbywszy nauki w Padwie i Rzy
mie, został tamże po powrocie profesorem retoryki, później
prawa. Wykładał od roku 1540 począwszy Arystotelesa, Cyce
rona, Horacego, Demostenesa, wydając równocześnie uczone
komentarze do tych autorów.

W historji pedagogji w Polsce ma on znaczenie pierwszo
rzędne, ze względu na dzieło swoje *„o szkołach" (de scholis
seu Academiis).* Ważna jest ta książka dlatego, że porusza
wszystkie niemal kwestje, dotyczące wychowania i szkół
w Polsce ówczesnej, że z niej o ich stanie i urządzeniu po
wziąć można wcale dobre wyobrażenie. Choć bowiem wszyscy
niemal pisarze polityczni tego wieku szeroko rozprawiają
o dobrem wychowaniu, mieniąc ją podstawą pomyślności
narodu i siły państwa, żaden z nich przecież nie zajmuje się
osobno i szczegółowo stanem szkół i ich urządzeniem, jak to
czyni Marycki.

Książką swą pragnie on obudzić gorętsze zajęcie się spo
łeczeństwa polskiego szkołą i wychowaniem. Pragnie, żeby
Rzeczpospolita, król i rząd wzięli w rękę sprawę wychowania,
dąży więc do tego, co się u nas stało dopiero w 200 lat później
przez zaprowadzenie Komisji Edukacyjnej. Gdyby nie było
dwóch wieków przerwy między jego myślą o wychowaniu
a ustanowieniem Komisji, nie byłby zapewne nastąpił tak głę-

boki upadek oświaty i literatury u nas, a może i Rzeczpospolita
ie byłaby uległa zgubie.

Powodem napisania książki były dla Maryckiego: upadek
zkół krajowych, mała w nich liczba uczących się i lekcewa-
enie nauczycieli. W przedmowie skarży się gorżko, że stan
ak pożyteczny, zawód tak potrzebny, któremu on całe swoje
ycie z wielkiem zamiłowaniem poświęcił, w wielkiej jest
publiczności polskiej poniewierce. A przecież nauka i nau-
zyciele w kraju oświeconym powinni być w wielkiem posza-
owaniu. Wszak bez nauki i nauczycieli nie może kwitnąć
adne państwo, bez nauk król nie może być dobrym, senator
Rzeczypospolitej radzić, żołnierz wygrywać bitew, ksiądz
twierdzać ludzi w wierze i dobrych obyczajach. Do króla
senatu powinnoby należeć zajęcie się szkołami, dobre ich
urządzenie i przestrzeganie, żeby nie podupadały. Zakładanie
szkół, wyposażenie i utrzymanie ich, powinnoby być obo-
wiązkiem biskupów i bogatego duchowieństwa, nauczanie
w nich obowiązkiem duchowieństwa niższego, świeckiego
i zakonnego, bo jest to z ich powołaniem zgodne, staranie
około duszy i umysłów — to rzeczy bliskie sobie.

Marycki nie jest zwolennikiem wychowania prywatnego
i pod tym względem nie różni się od innych humanistów.
Ten sposób uczenia dzieci może być dobry, dzieci mogą
szybciej niż w szkole postępować w naukach, ale dobry jest
tylko pod dwoma warunkami. Najprzód: jeżeli nauczyciel
w swoim zawodzie jest biegły, jeżeli i dość w naukach wy-
ćwiczony i dość w obyczajach pewny. Ważniejsza to bowiem
rzecz wychować chłopca na człowieka porządnego, aniżeli na
uczonego. Powtóre: wychowanie prywatne dobre jest, jeżeli
nie trwa za długo. Prawidła stałego w tym wypadku oznaczyć
się nie da, bo różne są natury i zdolności dzieci, w przecięciu
jednak chłopiec powinien iść do szkół publicznych, kiedy koń-
czy lat 10. Jeżeli długo lub zawsze w domu się chowa, staje
się nieśmiałym, boi się ludzi, a nadto, nie znając innych, nie
mając się z kim porównać, łatwo popada w zarozumiałość,
ma się za mądrego, bo równych i zdolniejszych od siebie nie
widzi i nie zna.

Mówiąc o szkołach przygotowujących do akademji, odpo-
wiadających zatem naszym szkołom średnim, żali się Marycki
na wielkie ich zaniedbanie. „Dlaczego — pyta — są te szkoły

u nas zaniedbane?“ „Dlatego — odpowiada, — bo przyzwyczailiśmy się dzieci nasze chować na pokaz“. Cała nasza edukacja obliczona nato, żeby „ukończony młodzieniec mógł błyszczeć w świecie“, uważa się więc na układność i grzeczność, zgrabność, dowcip wreszcie, — i to się ćwiczy, ale o to, aby coś umiał, nie dba się wiele. Nasi przodkowie byli mądrzejsi, mniej dbali o świetne pozory, więcej o istotę rzeczy i za ich czasów młodzież nie dla formy tylko chodziła do szkół miejskich. Dziś inaczej: a przecież to podstawa wykształcenia, przecież chłopiec, który się w tych szkołach pilnie nie będzie uczył, gdy pójdzie do akademji, nic tam nie zrozumie i nic nie skorzysta.

W szkołach średnich uczniowie uczyć się mają siedmiu nauk wyzwolonych, przyczem nauczyciel zważać ma, do czego który uczeń większą okazuje zdolność. Reguły, jakie Marycki podaje nauczycielom, jak się z uczniami obchodzić mają, reguły taktu i postępowania, dowodzą wielkiego doświadczenia, wielkiej znajomości zawodu pedagogicznego i wysokiego pojęcia obowiązku. I tak np.: „nic gorszego, — mówi — jak nauczyciel-dyletant, który o wszystkiem potrafi prawić przyjemnie a gruntownie nic nie umie i niczego nauczyć nie potrafi. Jego lekcje — to słowa bez treści“. „Ale i taki niedobry, który tylko swój przedmiot umie a oprócz tego o niczem nic nie wie i o niczem nie myśli. Taki umysł suchy, pedantyczny, choćby obładowany najobficiej wiedzą, będzie niepłodny, bo odstręczy od swojej nauki, a jeżeli nawet nie odstręczy, to udzielić jej i zapalić do niej nie potrafi“. Albo drugi przykład: „Co lepsze i pożyteczniejsze — nauczyciel bardzo zdolny i wymowny, ale niedbały i lekcje często opuszczający, czy też nauczyciel średnich zdolności a pilny?“ Od tego ostatniego zawsze się uczniowie więcej nauczą.

Doskonałe są rady Maryckiego o tem, jak ma nauczyciel wykładać: wystrzegać się ma fanfaronady, szarlatanizmu, frazesów, nie silić się koniecznie na „wyższe“ stanowisko i poglądy, a zwłaszcza nie głosić o sobie, że patrzy na naukę z nowego stanowiska i że powie rzeczy, o jakich nikt nigdy nie mówił. Uczniowie zrazu wierzą, ale spostrzegą się prędko, że treść nie odpowiada obietnicom. Być wymownym i zajmującym, jeżeli kto może, jest zaletą wielką, nie należy jednak pochlebiać ciekawości słuchaczy, nie bawić i nie rozbudzać zbytnio ich wyobraźni. Starać się należy o jasność, zrozumiałość i prostotę wykładu, nie sadzić się na górne okresy, ani na subtelne wywody i definicje, ale zarazem wystrzegać się tonu zupełnie potocznego: język nauki powinien być staranniejszy i poważniejszy niż język rozmowy.

Marycki był przez lat dziesięć nauczycielem akademji na wydziale zw. *ordo artistarum*, stąd uwagi jego w przeważnej części odnoszą się do pedagogji uniwersyteckiej, że jednak poziom nauki na tym wydziale w czasach owych był znacznie niższy, niż w dzisiejszych uniwersytetach i odpowiadał mniej więcej poziomowi nauki w naszych gimnazjach w klasach najwyższych, przeto uwagi Maryckiego dadzą się wcale dobrze zastosować i do nauczania w naszych szkołach średnich. Z tego samego powodu są rady Maryckiego, o ile dotyczą kwestji ogólnej wychowania, trafne i dobre, ilekroć Marycki wdawać się pocznie w szczegóły nauczania, dowodzi, że na praktyce szkolnej niewiele się rozumie. I tak: w nauczaniu przemawia za rozkładem nauki, t. zw. postępowym, który polega na tem, że młodzież uczy się pewnego przedmiotu aż do zupełnego jego wyczerpania a dopiero potem przechodzi kolejno do następnych przedmiotów. Żąda więc Marycki, aby młodzież uczyła się najpierw gramatyki, potem dialektyki, retoryki itd. Żąda dalej, aby uczniowie poznawali w każdej nauce najpierw ogólne kontury, szkic, dyspozycję, a dopiero później, gdy ciekawość zostanie rozbudzona, dowiadywali się o szczegółach i wypełniali niemi ramy pierwotne. Oba te żądania, jako niezgodne z zasadami psychologji i niepraktyczne w zastosowaniu, nowsza dydaktyka zarzuciła zupełnie.

Z pomiędzy innych, mniej głośnych autorów pedagogicznych XVI w. zasługują na krótką wzmiankę:

Goślicki Wawrzyniec (ur. r. 1536), który w dziele swem: „*de optimo senatore*“, podaje zdrowe rady o wychowaniu młodzieży magnackiej, Herbest Benedykt, który w dziełku: „*Scholae apud Sanctae Mariae templum institutio*“, przedstawił magistratowi krakowskiemu najlepszy sposób urządzenia szkoły Panny Marji, której był radcą; Jerzy z Lignicy, przezwany Libanus, który w r. 1512 uczył języka greckiego w Akademji krakowskiej, a wydanemi książkami i żywem słowem starał się gorliwie o rozkrzewienie tego języka między Polakami. Wydał też w Krakowie dziełko Plutarcha „o wychowaniu dzieci“ Koszucki Stanisław, tłumacz dziełka Reinharda Lorichiusa, Jezuity, „o wychowaniu i ćwiczeniu przełożonego“, a Kwiatkowski Marcin „książeczki rozkoszne o poczciwem wychowaniu dziatek“ r. 1564.

III. SZKOŁY KATOLICKIE.

1. Jezuici.

Pisarze protestanccy kreśląc czasy Reformacji i stan oświaty w tym okresie, tak tę rzecz przedstawiają, jak gdyby od czasu rozłamu między Rzymem a Lutrem i jego zwolennikami całe życie naukowe skupiło się wyłącznie w krajach wyznających nową naukę, jak gdyby po stronie Kościoła katolickiego panował zastój a nawet cofanie się na tem polu. — Tak nie było. Najuczeńszy niewątpliwie mąż w tym czasie, Erazm z Rotterdamu, a za nim cały zastęp najznakomitszych uczonych, nie byli nigdy stanowczymi zwolennikami Lutra.

Wcześnie stosunkowo zauważono grożące katolicyzmowi niebezpieczeństwo ze strony szkół i oświaty, krzewionej przez protestantów. Poczęto więc zbierać siły rozprószone i osłabione w bezowocnej walce, usiłując przeciwnika pokonać własną jego bronią. Najdzielniejsi obrońcy katolicyzmu przyszli wreszcie do tego przekonania, że w szkołach i wychowaniu

Wnętrze szkoły w XVI w. (Drzeworyt z r. 1592).

upatrywać należy najskuteczniejszą dźwignię wiary nieskażonej nowinkami. Sobór trydencki zwłaszcza (1545—1563) zwracał się ze stanowczem wezwaniem do całego duchowieństwa, by się tą sprawą gorliwie zaopiekowało.

Zaczęto tedy niższe i średnie szkoły katolickie reformować, stosownie do zmienionych stosunków, podług uchwał soboru trydenckiego przekształcono szkoły katedralne na szkoły przygotowawcze dla kleryków, szkoły zaś klasztorne ulepszono i rozszerzono.

Najważniejszą jednak reformę na tem polu zaprowadził zakon Jezuitów, powołując do życia szkoły, które na długi czas miały służyć na wzór tak zwanych „szkół uczonych".

Założony w roku 1540 przez Hiszpana, św. Ignacego Lojolę (* 1491 † 1556), zorganizowany na absolutyzmie hiszpańskim, „bezwzględnem posłuszeństwem dla przełożonych potężny, nauką głęboką jaśniejący, wiarą niezłomną ożywiony", zakon ten już w pierwszych latach swego istnienia na nowe tory sprowadził sprawę wychowania. Aby sił swych nie rozdzielać a przytem zyskać wpływ stanowczy na wychowanie i wykształcenie stanów oświeconych i kierujących, ograniczają się Jezuici narazie tylko do wychowania średniego. Przy każdej swej kolonji (kolegjum) zakładają szkoły średnie, w których nauczycielami są wyłącznie członkowie Zakonu. Dozór nad wychowaniem i nauczaniem był ściśle uregulowany. Stanowią go: prowincjał, prefekt, rektor. Naczelne kierownictwo tak zakonów jak i szkół, przez te zakony utrzymywanych, spoczywało w ręku generała Zakonu w Rzymie. Plan naukowy *(Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu)*, długo teoretycznie roztrząsany i w praktyce szkolnej wypróbowany, ogłosił generał Zakonu, Claudius Aquaviva r. 1599. Od tego czasu plan ten w niezmienionej postaci stosowany był w szkołach jezuickich aż do roku 1832, w którym za sprawą generała Roothaana zaprowadzono w nim niektóre, nieistotne zresztą zmiany, aby wymaganiom zmienionych stosunków zadośćuczynić. Uwzględniono w nim matematykę, język ojczysty i francuski. Pamiętać się godzi, że *ratio studiorum* w pierwotnej swej redakcji była raczej zbiorem traktatów pedagogicznych o różnych gałęziach wiedzy ludzkiej, o celu i metodzie uczenia. Dopiero z czasem zmie-

niono owe traktaty na reguły dla profesorów poszczególnych klas i przedmiotów, które miały dla nauczycieli moc obowiązującą.

Zakład naukowy jezuicki urządzony podług tego planu składał się ze szkoły niższej *(studia inferiora)*, odpowiadającej nowoczesnemu gimnazjum i ze szkoły wyższej *studia superiora)*, zbliżonej poniekąd do kursu uniwersyteckiego. Kurs wyższy obejmował trzyletni kurs filozofji, w którym cała nauka opierała się ściśle o filozofję Arystotelesową. Po kursie filozoficznym następował dla osób zamierzających poświęcić się stale pracy kapłańskiej czteroletni kurs teologiczny, w którym wykładano naukę na podstawie filozofji św. Tomasza z Aquinum, zwanego *Doctor Angelicus* (Doktor Anielski). — W szkole niższej, obejmującej pięć lat nauki, był język łaciński przedmiotem głównym a zarazem wykładowym. Aby osiągnąć jak największą biegłość w języku łacińskim w mowie i piśmie, wzbronione było surowo uczniom używanie języka ojczystego, choćby podczas zabaw i rekreacji. Podręcznik gramatyki łacińskiej używany długie lata, ułożył Jezuita Emanuel Alvarez (u nas zwano go krótko Alwarem).

Obok tego głównego przedmiotu podawano w szkołach jezuickich szczupłe wiadomości z historji, geografji, fizyki, matematyki, astronomji i t. p., obejmując je ogólną nazwą erudycji *(eruditio)*.

Dziwnem wydać się może, że nauki religji udzielano raz tylko na tydzień (w sobotę) i to tylko przez pół godziny, poświęcając ją wyuczaniu się katechizmu podług słynnego podręcznika Piotra Kanizjusza i objaśnieniu Ewangelji św. Tłumaczy się to urządzenie tą okolicznością, że każdy z nauczycieli miał polecenie przy każdej nadarzającej się sposobności dawać uczniom wyjaśnienia w sprawach wiary i nauki Boskiej i że całe wychowanie i nauczanie jezuickie spoczywało na religijnej podstawie.

W godzinach wolnych od nauki szkolnej, oddawała się młodzież ćwiczeniom fizycznym (grze w piłkę, szermierce, jeździe konnej, pływaniu i t. p.), na które Jezuici szczególniejszą zwracali uwagę. Przyzwyczajano nadto młodzież już wcześnie do życia towarzyskiego: wkładano ją do form gładkich i uprzejmego obcowania z ludźmi. Służyły temu celowi w pierwszym rzędzie przedstawienia teatralne sztuk (komedji) łacińskich, układanych przez młodszych zakonników, odgrywanych wyłącznie przez młodzież szkolną.

Celem podniesienia pilności uczniów pobudzano wzajemną emulację współubieganiem się o nagrodę, lepsze miejsca w klasie, listy pochwalne i t. p. Zaprzeczyć trudno, że stosowanie tego środka w praktyce łączyło się często z wieloma niebezpieczeństwami dla rozwoju i kształcenia charakterów wychowanków. Tak n. p. celem pobudzenia do emulacji, otrzymywał każdy z uczniów stałego współzawodnika *(aemulus)*, który miał go ciągle nadzorować i o jego wykroczeniach donosić przełożonym. Dziś słusznie emulację w przeważnej liczbie szkół publicznych, jako środek wartości bardzo wątpliwej, zarzucono, zastępując ją metodą umiejętną, nauczaniem żywem i budzeniem zamiłowania u uczniów do przedmiotu danego.

Karności przestrzegali Jezuici ściśle, ale środkami i sposobami łagodnemi a wsparci taktem i dokładną znajomością duszy młodzieńczej, osiągali w tym względzie rezultaty bardzo dodatnie. Wychodzili Jezuici z tego słusznego przekonania, że w wychowaniu stokroć lepiej jest poddawać młodzież ciągłemu nadzorowi, niż później karać ją za wykroczenia.

Jeżeli jednak mimo wszystko wychowanek zasłużył na karę cielesną, wymierzał ją tylko człowiek świecki, stojący poza Zakonem *(corrector)*, nigdy zaś członek Zakonu. Plan jezuicki powiada wyraźnie, że chłosta, jeżeli już być musi, tak się odbywać powinna, by wychowanek nie sądził, że traci przez to życzliwość tego, który go na chłostę skazał, albo że mu należy skutkiem tego popaść w zwątpienie o poprawie w przyszłości. Wybryki przeciw moralności karano zawsze plagami a często stosowano przeciw nim ostatnią karę, jaką było wykluczenie z zakładu *(expulsio)*.

Aby umożliwić nawiązanie cieplejszego stosunku między nauczycielem a uczniem, zaprowadzono t. zw. system klasowy, polegający na tem, że w każdej z trzech niższych klas udzielał nauki we wszystkich przedmiotach ten sam nauczyciel i że prowadził ich od infimy do syntaksy (od klasy pierwszej do trzeciej), że więc miał więcej czasu i sposobności do poznania indywidualnych właściwości wychowanków.

Szkoły jezuickie miały wyborne siły nauczycielskie, wy-

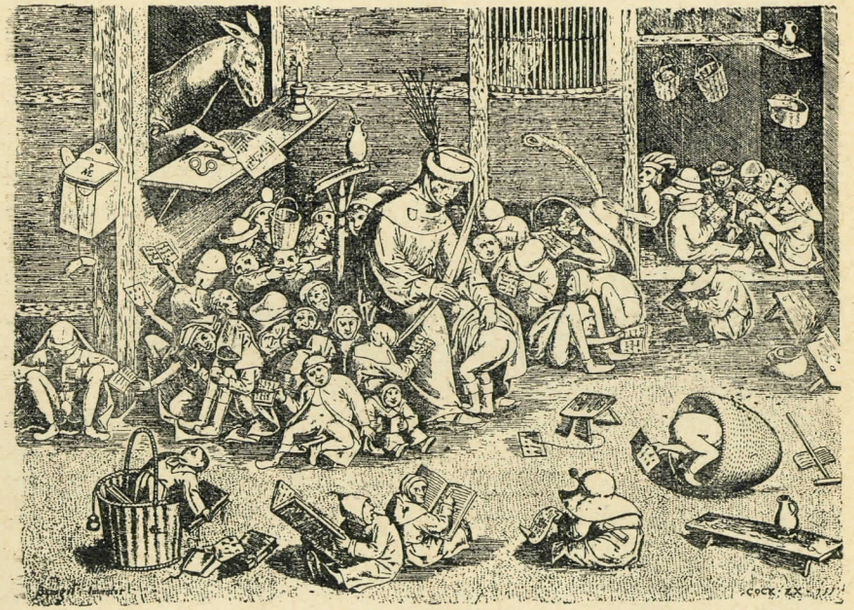
śmienicie urządzone budynki szkolne, zdrowe, obszerne sale wykładowe i mieszkalne, place dla gier i zabaw, bogate muzea i gabinety, rozumnie obmyślany rozkład pracy i wypoczynku, unikający przeciążenia sił uczących się jak i rozleniwienia i zniewieściałości. Zalety te, wartości pierwszorzędnej pod względem pedagogicznym, zmusiły nawet przeciwników Zakonu do uznania zbawiennego wpływu szkół jezuickich na ogólną oświatę i wychowanie warstw wyższych i średnich w tym okresie. Jan Szturm, Bakon z Werulamu i wielu innych wyrażało się o zakładach tych z wielkiem uznaniem a nawet z zapałem. Bakon np. mówi: „co się tyczy pedagogiki, to najkrócej i najprościej byłoby oświadczyć: bierzcie sobie wzór z Jezuitów, bo lepszej pedagogiki niemasz wcale!"

Na to uznanie przeciwników zasłużyli sobie Jezuici w pierwszym rzędzie przez otwarte przyznane się do zasady humanizmu i obrócenie go na rzecz wychowania w duchu religijnym, jak niemniej dlatego, że, jak na owe czasy, poważnie liczyli się z postępem nauki.

Zakon jezuicki, dzięki tym usiłowaniom w zakresie szkolnictwa, zyskał wkrótce po swem powstaniu wielki wpływ na wychowanie w całej Europie, powstały nowe kolegja jezuickie a obok nich szkoły po bardzo wielu znaczniejszych miastach, tak, że z końcem XVI w. Jezuici dzierżyli w swem ręku ster całego niemal wychowania średniego a w części i wyższego w Europie katolickiej. Przeważna liczba katolickich uniwersytetów przeszła w ich ręce, nowe akademje tworzono pod ich wpływem i za ich wskazówkami. Wpływ ten przeważny Jezuitów na szkoły i wychowanie przetrwał wiek XVII i XVIII, aż wreszcie ustał po kasacie Zakonu przez papieża Klemensa XIV r. 1773. Papież Pius VII przywrócił wprawdzie w r. 1814 dawne prawa Jezuitom, dawnego jednak wpływu na wychowanie wrócić im już nie zdołał.

I w Polsce odegrali Jezuici w sprawie wychowania w XVI w. rolę pierwszorzędną. Sprowadził Jezuitów do Polski kardynał Hozjusz r. 1564 (do Brunsberga), a za jego przykładem poszli i inni biskupi, zakładając kolegja jezuickie w Pułtusku, Wilnie, Poznaniu. W chwili wstąpienia na tron Stefana Batorego mieli Jezuici w Polsce pięć kolegjów, z chwilą zaś jego zgonu już piętnaście, razem z zakładami naukowemi, do których uczęszczało około 5.000 uczniów, w połowie szlachty

a w połowie mieszczan. Z początku wszyscy Jezuici, zajmujący się w Polsce nauczycielstwem, byli pochodzenia obcego. Byli to Niemcy, Hiszpanie, Włosi, Portugalczycy, Anglicy i Szkoci. Zczasem jednak szeregi ich zaczęły zapełniać się krajowcami, a najzdolniejsza młodzież polska tłumnie poczęła cisnąć się do nowego zakonu. Skarga, Wujek, Herbest, Warszewicki, stali się wkrótce jego ozdobą i zaszczytem. Do wpływów jeszcze większych i znaczenia doszli



Satyryczny obraz z szkoły w XVI w. (sztych Piotra Breughela Starszego z r. 1557).

Jezuici za panowania Zygmunta III, wychowanego w zasadach ściśle katolickich i szczerze oddanego sprawie katolicyzmu. Popierał on ich gorliwie, zezwalał na tworzenie coraz większej liczby kolegjów i szkół, otaczał się nimi i słuchał ich rady. W chwili śmierci Zygmunta III było w Koronie kolegjów jezuickich 26, a na Litwie 11.

Powstanie szkół jezuickich pobudziło do współzawodnictwa i dysydentów. Katolicy i protestanci rzucili się z zapałem do zakładania nowych szkół, zastosowanych do potrzeb swojego wyznania.

Obok stron dodatnich miał system edukacyjny Jezuitów

także liczne strony ujemne, które, zwłaszcza narodowi polskiemu, znaczne przyniosły szkody.

Rozwijali oni u młodzieży polskiej skłonność do czczych popisów przez wystawne egzamina, oracje, dyssertacje publiczne, panegiryki na cześć możnych „uczyli ją schlebiać magnatom duchownym i świeckim. Wprowadzali młodzież polską wcześnie w sprawy, których należycie ani zrozumieć, ani ocenić nie umiała i od których raczej jak najdalej trzymać ją należało. Tak np. na temat do oracji szkolnych dawano takie materje, jak: „przeciw uchwaleniu nowych podatków", „za odebraniem praw dyssydentom" i t. p.

„System edukacyjny Jezuitów — pisze znakomity historyk, Józef Szujski — jak wszędzie, tak i w Polsce wymierzony był przeciw herezji i wolnomyślności, pilnował skrzętnie, aby żaden promyk wiedzy, żadna książka niezbadana i nieosądzona przez Zakon nie doszła do rąk wychowanków, aby tenże Zakon pozostał dla nich na całe życie panem i sędzią sumienia i jedynym Aeropagiem rozumu."

Z tym celem wyraźnym, obojętnie patrzyli Jezuici na wszystkie inne potrzeby narodu polskiego a znając wybornie naród, który wiedzą swą karmili, dogadzali szlachcie we wszystkiem, pozwalali młodzieży na wszystko, byle głównego celu dopiąć. Słusznie więc można powiedzieć, że Jezuici nie wychowywali dzieci dla kraju, ani dla narodu, ale dla siebie.

„Ze szkół jezuickich — mówi Szujski w innem miejscu — wychodzili ludzie bez szerszych pojęć obywatelskich, ludzie bez wyrobionego obywatelskiego sumienia, którzy, dopełniając codziennie aktów pobożności, zachowując się w granicach równowagi osobistej, nie umieli wznieść się na to wysokie stanowisko, do którego Rzeczpospolita ludzi szlacheckiego stanu powoływała."

Co więcej, systemem swym edukacyjnym wyrobili Jezuici w społeczeństwie polskiem religijność pozorną, lekkomyślne zaufanie wiernych w przebaczenie win publicznych i prywatnych zapomocą hipokryzyjnego nabożeństwa. Nie była to już owa religja z kazań Skargi, była to religja zadowalająca się pozorami, religja obiecująca panegiryk i wieczne zbawienie fundatorowi klasztoru, chociażby był on burzycielem Ojczyzny.

Wynikiem takiego systemu edukacyjnego był „fanatyzm i nietolerancja."

„Ciągłe podjudzanie przeciw innowiercom, już od lat najmłodszych, popychało młodzież uczącą się do burd ulicznych z dyssydentami, do napadów na zbory i domy modlitw innowierców, skąd poszły gorszące sceny w Krakowie, Poznaniu i Wilnie. Stądto wiek XVII rozpoczyna w Polsce historję nienawiści jednej partji religijnej do drugiej, unitów do dyzunitów, katolików do akatolików, tych, co przy królu stali, do tych, co się oświadczali przeciw królowi. Jako dalszy zaś fatalny skutek tej edukacji przyszło zczasem szukanie punktu oparcia zagranicą, u obcych."

Nadmierny i jednostronny kult dla języka łacińskiego, uprawiany w szkołach jezuickich, sprowadził w następstwie u szlachty i jej synów lekceważenie, nawet pogardę dla języka ojczystego. Rzeczą znamienną jest, że wśród tylu talentów, któremi jaśniał zakon Jezuitów, żaden nie zabłysnął talent poetycki w języku ojczystym, i że człowiek europejskiej sławy, któremu papież wieniec na głowę wkładał, Sarbiewski, nie napisał ani jednego wiersza po polsku.

Pragnąc posiąść „rząd dusz" przedewszystkiem uprzywilejowanej klasy, jaką była szlachta w Polsce, Jezuici zajmowali się tylko szkołami wyższemi i średniemi. *Ratio studiorum* Jezuitów pominęła z całą świadomością naukę elementarną, zostawiając wypełnienie tej luki innym zakonom i kongregacjom. Wprawdzie idąc za wezwaniem Soboru trydenckiego i Jezuici, w niektórych przynajmniej miejscowościach, zakładali szkoły niższe, zwłaszcza dla ludności biednej, w których uczono przedewszystkiem katechizmu podług mniejszego wydania Piotra Kanizjusza. Całkowitego jednak kursu nauczania niższego nie urządzili Jezuici nigdy, jak go zresztą nie było w tem znaczeniu, jak go dziś rozumiemy, nigdzie wogóle w wieku XVI.

Miał więc rację Jan Śniadecki, gdy o czasach tych pisał: „Upadły nauki, które na końcu XV i przez znaczny ciąg XVI wieku wydały rój ludzi wielkich i postawiły Polskę w rzędzie uczonych Europy narodów".

Skaził się język ojczysty, prawie całkiem zaniedbany, wylęgła się poczwara azjatyzmu w pisaniu nadętem i arlekiń-

skiem, a edukacja publiczna, niegdyś jedna dla wszystkich, podzielona potem na sekty, a w tych znowu na edukację pańską i na chudopacholską, doszła do ostatniego stopnia hańby i barbarzyństwa."

2. Inne szkoły katolickie w wieku XVI.

Znakomicie urządzone szkoły jezuickie kształciły w duchu katolickim szerokie masy szlachty i stanu średniego. Że jednak szkoły te (jak w poprzednim rozdziale przedstawiono), ograniczały się do wychowania t. zw. średniego, rzadko tylko obejmowały zarazem stopień niższy, i to w sposób niewystarczający, przeto zostawało jeszcze dość szerokie pole działania dla innych stowarzyszeń i osób prywatnych, chcących pracować dla Kościoła i oświaty. Widzimy też, że już w XVI w. krzątają się katolicy wszystkich krajów Europy około zakładania szkół wszelkiego rodzaju.

Pod względem urządzenia, planów książek, metody, czasu trwania nauki, nie różnią się te szkoły niczem prawie od protestanckich. Różnica polega tylko w tem, że w szkołach katolickich starano się głównie o wzbudzenie u młodzieży gorącego przywiązania do wiary katolickiej i o usuwanie błędów przeciw tej wierze, że więc używano podręczników do tego celu zastosowanych i zatrudniano nauczycieli katolickiej wierze szczerze oddanych.

Wielką zasługę zdobył sobie między innymi św. KAROL BOROMEUSZ, arcybiskup Medjolanu (1538—1584). Założył on w swej diecezji wiele szkół dla chłopców, seminarjów dla kształcenia kapłanów, obracając na ten cel większą część dochodów swoich, wydał stanowczy rozkaz i przestrzegał go ściśle, aby wszyscy plebani jego diecezji bez wyjątku udzielali regularnie dzieciom swej parafji nauki katechizmowej. Jeżeli zaś w jakiej parafji dla jakichkolwiek powodów nie dało się tego przeprowadzić, wysyłał dzielnych katechetów ze stolicy do wiosek i miasteczek. Sam często szedł w ślad za nimi przysłuchując się ich nauczaniu. On pierwszy wpadł na zbawienną myśl urządzania szkół uzupełniających niedzielnych dla dzieci, które odbyły już naukę szkolną. Św. Karolowi zawdzięcza także powstanie swe bardzo użyteczne „Towarzystwo szkół nauki chrześcijańskiej", które wzięło sobie za zadanie rozszerzanie pomiędzy młodzieżą książek treści pożytecznej i religijnej. Myśl ta zbawienna rychło się przyjęła a i dziś jeszcze wiele towarzystw oświaty ludowej nosi nazwisko św. Karola jako patrona.

W wyborze nauczycieli zalecał św. Karol być bardzo oględnym. Wymagał od nauczyciela, aby przyświecał drugim nauką i cnotą, aby się starał poznać gruntownie to, czego drugich nauczyć pragnie, aby w nauczaniu działał z największym zapałem dla zbawienia dusz, aby zresztą uważał za swój obowiązek, gdzie i jak tylko może, działać w tym kierunku, aby cierpliwy był w znoszeniu trudów i przykrości swego zawodu, aby był roztropny w wykonywaniu urzędu swego i aby się w nim ciągle doskonalił. Bo nauczyciel bez zapału do nauki, bez miłości dla młodzieży niewiele zdziałać potrafi. Jak bowiem Bogu samemu ani miłe ani pożądane być nie może, co się bez szczerej miłości spełnia, tak powinien każdy nauczyciel pamiętać, że nie przyniesie owocu jego praca, której podjął się bez jej umiłowania. Kto zawodu nauczycielskiego nie ukochał, co rychlej porzucić go powinien.

Ważną wreszcie zasługą św. Karola było pozyskanie P.P. Urszulanek dla kształcenia i wychowania dziewcząt. Zakon ten założony w r. 1537 przez Anielę Merici, oddany pierwotnie tylko pielęgnowaniu ubogich chorych, skierowany przez św. Karola na drogę wychowania i nauczania, rozszerzony po wielu krajach, do dnia dzisiejszego pracując na tem polu, ważną sprawie oświaty oddaje przysługę.

Oddany pracy wyłącznie praktycznej nie zajmował się św. Karol sam teorją wychowania, pozyskał jednak do tego przyjaciela swego, późniejszego kardynała, Silvio Antoniano, który w dziele swem pod tytułem: „O chrześcijańskiem wychowaniu" podaje ojcom rodzin rady zbawienne, jak mają chować dziatki swe od lat najmłodszych do dojrzałych, jaki winien być ich stosunek do szkoły i nauczyciela, jakiemi zasadami kierować się im należy przy wyborze stanu dla dzieci i t. d.

3. Zakon Pijarów.

Współczesnym św. Karolowi był niemniej około oświaty zasłużony JÓZEF KALASANTY (1556—1648). Pochodził z Aragonji, z rodziców bardzo zamożnych.

Ojciec przeznaczył mu zawód świecki, on jednak czując w sobie stanowcze powołanie do stanu duchownego, oddał się studjom teologicznym. Wyświęcony na kapłana udał się do Rzymu roku 1582. Widok mnóstwa sierót pozbawionych opieki, dzieci zepsutych przez niemoralne otoczenie a nawet przez własnych rodziców, naprowadził go na myśl zakładania szkółek dla tych istot upośledzonych, w którychby je umoralniano i przyzwyczajano do pracy.

W r. 1597 doprowadził swój chwalebny zamiar do skutku, wspierany przez zacnego przyjaciela-kapłana, założył przed bramą Settimania szkółkę, w której uczono dzieci zasad wiary, czytania, rachunków i początków łacińskiego języka. Ponieważ zaś dziatwa garnąca się tu do nauki pochodziła z najuboższych warstw ludności przedmiejskiej, przeto nietylko udzielano jej nauki bezpłatnie, lecz zaopatrywano ją często w odzież i przybory naukowe a najuboższych nawet żywiono.

Od r. 1599, kiedy liczba młodzieży ubogiej bardzo wzrosła a dzięki poparciu papieży i biskupów instytucja tych szkół pobożnych *(scholarum Piarum)* miała i dom swój obszerny i fundusz znaczny, porzucił Józef inne wszystkie zajęcia, poświęcając się wyłącznie wychowywaniu i umoralnianiu sierót. Żył wspólnie z innymi nauczycielami zakładu, ustanowiwszy dla nich i dla uczniów reguły życia bogobojnego i pracowitego.

Praca św. Józefa doczekała się wnet uznania. Papież Grzegorz XV policzył zgromadzenie przez niego stworzone, do rzędu zakonów duchownych, przyjął reguły przez niego opracowane, mianując go generałem Zakonu. Członkowie zakonu nazywali się „Ojcami szkół" *(Patres scholarum Piarum)* i obowiązywali się oprócz innych powinności zakonnych uczyć i wychowywać bezpłatnie biedną, pozbawioną opieki młodzież.

Rozgłos skutecznej pracy tego zakonu dotarł szybko do najdalszych nawet krajów Europy, szkoły ich najpierw niższe, później średnie (łacińskie) zakładać zaczęto nietylko we Włoszech, lecz i w Austrji i w Hiszpanji a król polski, Władysław IV, pragnąc członków nowego zakonu pozyskać i dla edukacji młodzieży polskiej, zwrócił się z listowną prośbą do samego założyciela o przysłanie kilku zakonników do Polski. Jakkolwiek prośbę króla bardzo życzliwie w Rzymie przyjęto,

dla niewiadomych jednak powodów nie uczyniono jej narazie zadość. Przybyli też do nas Pijarzy nie z Rzymu, lecz z Ołomuńca, wypędzeni stamtąd przez Szwedów 1642 r. i osiedli w Warszawie. Przyjęci nader życzliwie przez króla i całe społeczeństwo polskie, otwierają Pijarzy 1658 roku pierwszą szkołę. Zczasem liczba kolegjów pijarskich znacznie wzrosła. Powstały szkoły w Krakowie, w Chełmie, w Łowiczu, Piotrkowie, Radomiu, Wieluniu, Łukowie, Radziejowie, Opolu. Na Litwie zaś miały je miasta: Drohiczyn, Lida, Lubieszów, Międzyrzec, Wilno, Wilkomierz. Za Stanisława Augusta liczyli Pijarzy w Koronie i Litwie 26 kolegjów, dziś zaś w Europie całej liczą kolegjów 200, a w nich przeszło 2.000 zakonników.

Zasady, jakich przestrzegali księża Pijarzy w nauczaniu i wychowaniu, owiane są miłością Boga i ludzi w najszlachetniejszem znaczeniu tego wyrazu. Oto co święty Założyciel Zakonu pisze w tym przedmiocie: „Jeżeli dzieci od najpierwszej młodości wychowane będą w pobożności i naukach, można się spodziewać, że i całe ich życie szczęśliwie upłynie". We wszystkich ustawach, ułożonych przez św. Kalasantego, przebija się duch miłości i łagodności, którym tchnęło całe jego życie. Tego ducha zaleca w prowadzeniu młodzieży, pragnąc, aby uczniowie raczej szanowali i kochali swoich nauczycieli, aniżeli aby się ich bali. Kar cielesnych, używanych we wszystkich szkołach, pozwalają ustawy Pijarów używać tylko bardzo rzadko i z wielkiem umiarkowaniem a i to tylko za pozwoleniem przełożonego Zakonu.

Naczelny zarząd szkół pijarskich spoczywał w ręku generała Zakonu, poszczególnemi kolegjami zawiadywali rektorowie, zajęci administracją i prefekci, mający za zadanie dozór nad nauczycielami i młodzieżą.

Kolegja pijarskie obejmowały klas 7, różniły się zaś tem głównie od jezuickich, że, podczas gdy u Jezuitów całe kolegjum poświęcone było wyłącznie t. zw. nauczaniu średniemu, księża Pijarzy zaprowadzili u siebie nadto jedną klasę w dwu oddziałach, która obejmowała naukę elementarną czytania, pisania, rachunków i katechizmu.

W Polsce księża Pijarzy zdobyli sobie w dziedzinie wychowania i nauczania niepospolite zasługi przez wprowadzenie nowych przedmiotów naukowych, zwłaszcza realnych,

przez ulepszenie metody nauczania pobudzili do szlachetnego współzawodnictwa inne szkoły, zwłaszcza jezuickie, przez wprowadzenie wreszcie nauki bezpłatnej, przyczynili się do rozkrzewienia oświaty w tych warstwach, które się dotychczas bez niej obywały. Pierwszorzędną wkońcu zasługą Pijarów jest, że, w przeciwieństwie do kosmopolityzmu Jezuitów, wprowadzili do szkół swych i trwale pielęgnowali pierwiastek narodowy.

4. Szkoły innowierców w Polsce.

Działalność innowierców w Polsce w dziedzinie wychowania i szkolnictwa nie jest dotychczas należycie zbadana. Wiemy tylko, że liczba tych szkół w XVI w. była stosunkowo bardzo duża, że nasi luteranie, kalwini, Bracia czescy, zwłaszcza zaś Bracia polscy, t. zw. Arjanie, dbali bardzo o staranne wychowanie młodzieży, że zakładali przy swoich zborach szkoły, że starali się o należyte ich urządzenie i należyty dobór odpowiednich nauczycieli.

Znaczny rozwój szkolnictwa różnowierczego w Polsce pozostaje do pewnego stopnia w przyczynowym związku z obniżeniem się poziomu naukowego Akademji krakowskiej, w drugiej połowie XVI w. Przeminął już był w tym czasie okres świetności przesławnej Szkoły, kiedy to znakomici uczeni, swoi i obcy, idąc z postępem nauk na Zachodzie, ściągali na swe wykłady młodzież swoją i obcą z najdalszych krain Europy. Licho uposażeni profesorowie, zagłębiać się poczęli na nowo w ulubionych scholastycznych dociekaniach, tracąc powagę i znaczenie u swoich i obcych. Stąd poszło, że synowie szlachty zamożnej i magnatów wybierają się tłumnie po wiedzę i ogładę do znakomitych szkół zagranicznych, do Niemiec, Francji i Szwajcarji. Do tych, którzy najchętniej wędrowali zagranicę po naukę głębszą, należeli przedewszystkiem synowie rodziców, którzy przejęli się nowemi prądami religijnemi, luteranów, kalwinów, arjan i innych różnowierców.

Po dłuższym pobycie zagranicą, wracając utwierdzeni w nowych zasadach, zakładali młodzi protestanci polscy zbory ewangielickie, a przy nich szkoły, które uważano za doskonały środek krzewienia nowej nauki religijnej. Byt takich szkół był krótkotrwały, nie zawsze zdobyć można było dla nich znaczniejsze fundusze, a jeszcze rzadziej dobrać dzielnych nauczycieli. Mimo to jednak, odegrały one w Polsce rolę bardzo wybitną, rozniosły oświatę po odległych nieraz kresach, przysporzyły nietylko nauce teologicznej, ale i literaturze ojczystej wielu dzielnych przedstawicieli, a przedewszystkiem wpłynęły na podwyższenie ogólnego poziomu szkolnictwa w Polsce, zmusiły zaśniedziałe szkoły do odświeżenia się, do nowych wysiłków, do otwarcia naoścież podwoi kulturze i trybowi humanistycznemu [1]).

Pod tym względem największe zasługi zaskarbiła sobie pierwsza i najstarsza ze szkół różnowierczych polskich, gimnazjum pińczowskie. Założył tę szkołę Mikołaj Oleśnicki, pan na Pińczowie. Szkoła pińczowska zawdzięcza swój rozwój właściwy Francuzowi, znanemu u nas pod nazwą łacińską PIOTRA STATORJUSA. Przywiązał się on serdecznie do przybranej ojczyzny, polubił nasz język tak dalece, że nawet gramatykę polską napisał. Warto poznać poglądy Statorjusa na Polaków ówczesnych i stosunek kultury polskiej do zagranicznej. „Przypatrując się uważnie doskonałym prawdziwie zdolnościom tego narodu, — pisze Statorjus, — bynajmniej nie pośledniejszym od uzdolnienia Francuzów, Włochów lub Niemców, nie mogę — bo i pocóż zamilczać rzecz znaną? — dosyć się nadziwić rzadkości uczonych przy takiej żyzności umysłów.“ „Tylko zbytnią skromnością Polaków wytłumaczyć sobie można to, iż wolą, z niesłychanym kosztem, narażając się na długie i niebezpieczne podróże, poszukiwać nauk w odległych krainach, zamiast budować ich siedziby w granicach swego państwa. W tych wędrówkach marnieją ludzie, do nieskazitelnego narodu spływa zaraza cudzoziemskich występków.“

Statorjus zastrzega się, że uznaje korzyści płynące z poznania obcych narodów, miast, obyczajów i urządzeń, uważa jednak za właściwsze, aby Polacy mogli u siebie w domu zdobywać tę wiedzę, której poszukują pod cudzem niebem z wielkiem marnotrawstwem fortun, a także z wątpliwym skutkiem. Pragnie Statorjus podniecić ambicję Polaków, aby przez obfitość środowisk naukowych starali się pomnażać u siebie kulturę, a sam, jako kierownik pierwszego gimnazjum prote-

[1]) Dr. Stanisław Kot: Szkoła lewartowska, (Z dziejów szkolnictwa arjańskiego w Polsce), Lwów, 1910. Tenże, Wojciecha z Kalisza Szkoła Lewartowska. Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce, tom XIII.

stanckiego w Polsce, pracując nad niem gorliwie, pisząc dla niego program nauczania i wychowania, przyrzeka:

„Dokąd nam życia starczy i siły pozwolą, kształcić i wychowywać będziemy młodzież tego przesławnego Królestwa w zbożnych obyczajach i naukach, aby wasz stan znamienity nie mniejszą pozyskał sławę ze swego potomstwa, jak ze swego męstwa".

Szkoła pińczowska była pierwszem gimnazjum humanistycznem w Polsce: uprawiano w niej ze szczególnem zamiłowaniem oba języki starożytne. Był to pierwszy wypadek w szkolnictwie średniem w Polsce, że uczono w szkole pińczowskiej także języka greckiego. Co zaś w programie swym najmilej, a najmniej spodziewanie nas uderza, to rozległa rola, jaką, j ę z y k o w i p o l s k i e m u wyznaczył Statorjus w nauce szkolnej. W programie swym każe on wciągać język polski do nauki przy każdej sposobności. W klasie najniższej uczy się katechizmu po polsku, w dalszych klasach przekłada się autorów łacińskich na język polski, niedzielny wykład listów św. Pawła odbywa się również w języku polskim. Zjawisko to zdumiewające i jedyne w dziejach szkolnictwa polskiego, że cudzoziemiec, Francuz, tak wybitną rolę w szkole przez siebie kierowanej, przeznacza językowi polskiemu i to w czasie, kiedy we wszystkich innych szkołach polskich, język polski, jako język pospólstwa był pod karą zakazany. Pod tym względem wyprzedził Statorjus o dwieście lat reformę Stanisława Konarskiego.

Gimnazjum pińczowskie trwało zaledwie lat dwadzieścia, ale i w tym krótkim czasie odegrało rolę pierwszorzędną w krzewieniu kultury prawdziwie humanistycznej w Polsce.[1])

Na szczególniejszą uwagę wśród szkół innowierców w Polsce zasługują szkoły Arjan polskich, które wyróżniały się chlubnie przed innemi, nawet katolickiemi, a zwłaszcza jezuickiemi tak dobrym wyborem wybitnych sił nauczycielskich, jak planem i metodami nauczania, zwłaszcza zaś duchem tolerancji, wolnym od wszelkiego fanatyzmu religijnego i wyznaniowego, który tyle złego wyrządził młodzieży polskiej w szkołach

[1]) D r. S t a n i s ł a w K o t: Pierwsza szkoła protestancka w Polce. Z historji wpływów francuskich na kulturę polską. Kraków, 1921.
D r. A n t o n i K a r b o w i a k: Piotra Statorjusa Gymnasii Pinczoviensis institutio. Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce. Kraków, 1914. tom XIII.

jezuickich. Z pomiędzy szkół arjańskich najgłośniejsza szkoła w Rakowie nie znalazła dotychczas swego dziejopisa. Mamy natomiast bardzo dobrą autografję, przedstawiającą życie wewnętrzne s z k o ł y l e w a r t o w s k i e j[1]). Lewartów od XVIII w. zwany Lubartowem, dziś mała mieścina w Lubelskiem, należał w drugiej połowie XVI wieku, dzięki zabiegom swoich założycieli Firlejów z Dąbrowicy (herbu Lewart), do miast zamożnych i kwitnących. Mikołaj Firlej, wojewoda lubelski, założył dla ludności, która się podczas zamieszek religijnych w te strony schroniła z Zachodu, a także dla tubylców, szkołę odpowiadającą pod względem planów naszym szkołom średnim. Firlej, który był kalwinem, pragnąc dogodzić ludności napływowej, przeważnie protestanckiej, sprowadził głównie niemieckich nauczycieli z Lipska i Wittenbergi. Szkoła lewartowska rozwinęła się znakomicie pod kierunkiem rektora W o j c i e c h a K a l i s z c z y k a, zwanego z łacińska *Albertem Calisiusem*. Kaliszczyk był długoletnim uczniem i gorącym zwolennikiem znakomitego rektora strassburskiego, Jana Szturma. Podług jego dzieł napisał też, dochowaną do dnia dzisiejszego, instrukcję dla uczniów i nauczycieli szkoły lewartowskiej. Kaliszczyk był humanistą w najpiękniejszem tego słowa znaczeniu, na gruncie szkolnym nie objawiał nigdy ani cienia sekciarstwa. Stądto do jego szkoły ściągała się młodzież z całej Polski; nawet Ryga i Dorpad dostarczały jej sporej gromadki.

Jest rzeczą prawdopodobną, że na wzór szkoły lewartowskiej kształtowało się życie wewnętrzne innych szkół różnowierczych w Polsce. Nie ulega wątpliwości, że szkoły jezuickie, kalwińskie, luterańskie i arjańskie w Polsce XVI w. wyciskały na swych wychowankach piętno wyznaniowe.

Niewszędzie jednak fanatyzm religijny przybierał równie ostre formy. Z tego przynajmniej, co o szkołach arjańskich wiemy, wnosić można, że wychowywano tam młodzież metodą Jana Szturma na prawdziwych humanistów, że szkoły te starano się napełniać duchem religijnym, ale wolnym od fanatyzmu i sekciarstwa.

[1]) D r. S t a n i s ł a w K o t: Szkoła lewartowska, Lwów 1910.

CZAS PRZEJŚCIOWY W DZIEJACH WYCHOWANIA I NAUCZANIA W WIEKU XVII I NA POCZĄTKU XVIII.

I. REFORMA SZKÓŁ I WYCHOWANIE W KIERUNKU REALISTYCZNYM.

Wiek XVII przyniósł w zakresie wychowania i nauczania młodzieży reformy znaczne i ważne. Wprawdzie i w tym okresie jeszcze, mającym wszelkie cechy czasu przejściowego, podobnie jak w wiekach średnich, za podstawę wykształcenia poczytywano znajomość języka łacińskiego. Dialektyka i teologja zajmowały ciągle jeszcze lwią część planu lekcyjnego, widocznym jednak był już w metodzie nauczania pewien postęp. Czytać poczęto klasyków starożytnych już nie wyłącznie dla języka samego, nie dla wyuczenia się form gramatycznych, lecz dla poznania treści utworów i zaznajamiania się głębszego ze światem starożytnym. Gromadzono wiadomości realne z pism klasyków i układano z nich podręczniki encyklopedyczne, porzucono dziwaczną a bezowocną formę dialektyki scholastycznej, zwracając się do rzeczywistej logiki Arystotelesowej. Ale wszystkie te zmiany, choć zbawienne, nie odpowiadały jeszcze zmienionym wymaganiom czasu, nie była to jeszcze właściwa droga, na której zdobywa młodzież naukę żywą, prawdziwą. Książkowa uczoność znaczyła wszystko, o świecie rzeczywistym nic wiedzieć nie chciano. Trzymano się ślepo słów, nie myśląc o rzeczach. Uczono astronomji z klasyków starożytnych, choć znany już był uczonemu światu i system Kopernika (1473—1543) i prawa ruchu ciał niebieskich odkryte przez Keplera (1571—1620). Uczono się anatomji bez rzeczywistego rozbierania ciała ludzkiego lub zwierzęcego, fizyki bez doświadczeń i przyrządów, nauk przyrodniczych bez okazów i obserwacji a w dodatku, wykładano i uczono się wszystkich tych umiejętności nie w swoim, macierzystym języku, lecz w łacińskim lub greckim. Uczeni ówcześni, zatopieni w świecie książek, zapominali całkowicie o świecie rzeczywistym. Słynny Galileusz skarży się, że uczonych ówczesnych nie mógł skłonić, żeby spojrzeli przez jego teleskop, przekonani byli bowiem, że prawdę poznać można tylko przez odczytywanie rękopisów.

Przeciw tym niedostatkom w pojmowaniu właściwego celu nauki występowali w ciągu XVII w. mężowie o szerokim na świat poglądzie, nie zasklepieni w ciasnej, jednostronnej uczoności książkowej. Domagali się oni ulepszenia metody nauczania w tym kierunku, żeby nauka stała się łatwiejszą, krótsza i przyjemniejsza, żądali, aby zaczęto uczyć młodzież spostrzegać i doświadczać, aby ją przyzwyczajano patrzeć na świat i rozumieć go, aby w nauczaniu rozwijano władze duszy więcej niż dotychczas, aby budzono samodzielność myślenia, wprowadzano w zakres wychowania także ćwiczenia ciała, aby wkońcu i kobietom dano możność zdobycia sobie wyższego wykształcenia.

Mężami tymi byli: Francuzi: Michał Montaigne, René Descartes (Kartezjusz), Anglicy: Bacon i Locke, Niemiec Ratke (Ratichius) i Morawianin Comenius (Komeński).

1. MICHAŁ MONTAIGNE (1533—1592), typ Francuza w najlepszem znaczeniu tego wyrazu: bystry, dowcipny, wszechstronnie wykształcony, umiejący o wszystkiem dobrze i wszechstronnie mówić i trafiający zawsze w rdzeń rzeczy. W dziele swojem pod tytułem „Essays“ (szkice), w pierwszej księdze złożył Montaigne dużo śmiałych, oryginalnych poglądów na wychowanie i nauczanie, w których stanowczo wyprzedził wiek swój i które dopiero przez pisma Lokka i Roussa weszły w życie.

Montaigne.

Montaigne wyniósł z dzieciństwa wrażenia najprzyjemniejsze i ze szczerą wdzięcznością wspomina o łagodnem postępowaniu z nim rozumnego ojca. Stąd też ze wstrętem mówi o srogiej karności, jaka panowała w ówczesnych kolegjach, nie może zrozumieć, jak można plagami młodzież zmuszać do nauki. Nic bardziej (zdaniem jego) nie znikczemnia szlachetnej duszy dziecka jak plagi. „Jeżeli chcesz, powiada on, by wystrzegało się dziecko kary, nie przyzwyczajaj go do

niej". „Tymczasem nasze kolegja, to istne więzienia, w których demoralizują młodzież używaniem kar jako środka zapobiegającego swawoli". „W zakładach tych słyszysz tylko płacz smaganych dzieci i krzyk nauczycieli gniewem pijanych". Ten wstręt do kar cielesnych u Montaigne'a zostaje w ścisłym związku z jego żądaniem, że należy więcej niż uczoność cenić u młodzieży dobry, prawy charakter, którego nie można stworzyć plagami.

Wychowanie w pierwszym rzędzie polegać powinno na rozwijaniu i ćwiczeniu zdolności, uczeń nie tego uczyć się powinien, co mówi ten lub ów autor starożytny czy nowy, ale, co on sam robić powinien, gdy będzie człowiekiem dojrzałym. „Uczonymi stać się możemy przez uczenie się od innych, mędrszymi możemy być tylko własną mądrością".

W kreśleniu przymiotów i obowiązków nauczycieli, często jakby od niechcenia, daje Montaigne trafne wskazówki, dotyczące metody nauczania. Nad naukę stawia wyżej dawanie dobrego przykładu, wymaga od nauczyciela umiejętnego kształcenia wszystkich władz duszy ucznia. Zaleca, by stosownie do uzdolnienia wychowanek rozpoczynał naukę od poznania rzeczy, od należytego między niemi wyboru i odróżniania jednych od drugich. W tem zaś wszystkiem winien nauczyciel jużto sam drogę torować jużto ucznia do szukania drogi zachęcać. Nie chce Montaigne, by nauczyciel ułatwiał uczniowi wszystkie trudności i sam go wyręczał w zdobywaniu wiadomości, lecz, żeby tak nim kierował, by uczeń sam swobodnie przed nim swoją duszę otwierał. „Dobrze będzie, gdy mu czasem przed sobą pozwoli kłusować, by się przekonał, do jakiego stopnia należy go wysilać". „Niech nie wymaga nauczyciel od ucznia dosłownego wypowiadania lekcji, ale zawartej w niej treści, niech o korzyści odniesionej z nauki świadczy nie ilość spamiętanych szczegółów, lecz życie samo, niech każdą rzecz, którą daje uczniowi poznać, przedstawia mu na sto różnych sposobów i w stosunku do tyluż innych przedmiotów, niech mu zostawi swobodę wyboru między rozmaitemi poglądami, a gdy wyboru sam uczynić nie może, niech mu pozwala wątpić".

Ta ostatnia rada Montaigne'a wymaga pewnego objaśnienia. Przemawia tu z niego zwolennik tak zwanej filozofji sceptycznej. Wszelako ze stanowiska pedagogji praktycznej zachodzi pytanie, czy sceptycyzm (wątpienie) odpowiada umysłowi dziecięcemu, a choćby i młodzieńczemu i czy wiara w autorytet (powagę) nie jest koniecznem stadjum przejściowem — przynajmniej dla dzieci średniego uzdolnienia.

Montaigne powołuje się często na przykład własnego życia, jak to często ludzie znakomitsi czynić lubią. Pamiętać wszakże należy, że, co jest stosownem dla ludzi wyjątkowych, nie nadaje się wcale dla wszystkich bez wyjątku. Samodzielność myślenia, szukania i badania jest celem, ale droga do tego celu prowadzi przez twardą karność i posłuszeństwo powadze.

Z pomiędzy wszystkich nauk ceni Montaigne najwyżej filozofję, uważając ją za najodpowiedniejszą do kształcenia rozumu i serca. Ona, zdaniem jego, daje treść myślom, bez której wykształcenie językowe i wymowa nie wydają należytego

owocu. Zdaniem Montaigne'a, wychowanie ówczesne zatrzymuje się zbyt długo przy kształceniu wymowy, zaniedbuje natomiast rozwój myślowy.

Nie radzi Montaigne uczyć języków klasycznych przy pomocy panującej metody gramatycznej, radby je przyswoić młodzieży w sposób, w jaki nabywa się znajomość języków nowożytnych, zapomocą używania w potocznej mowie. Sam Montaigne uczył się języka łacińskiego przez obcowanie, jego nauczyciel mówił z nim od pierwszych lat jego życia tylko po łacinie, a tak samo czynili rodzice jego, a nawet służba. Skutek zaś był ten, że Montaigne mając lat 7 rozczytywał się już namiętnie w pisarzach rzymskich, zwłaszcza zaś w Metamorfozach Owidjusza.

Ważniejszą od wszelkiej nauki książkowej jest, zdaniem Montaigne'a, znajomość ludzi i świata. Wpajać należy uczniowi skromną ciekawość, by o wszystko pytał i wszystkiem się interesował. Obcować należy z ludźmi wszelkiego rodzaju, a ponieważ to nie zawsze wystarczy, przestawać trzeba z wielkimi mężami przeszłości. Szczególnie zaleca w tym celu lekturę Żywotów Plutarcha. Temu samemu celowi służyć powinno studjum historji, przy której znowu nie chodzi tyle o pamięciowe przyswajanie sobie dat, jak raczej o znajomość charakterów i o etyczną ocenę ludzi i wypadków.

Wkońcu nie radzi Montaigne zaniedbywać wychowania fizycznego a gry i ćwiczenia ciała oprócz nauki przyzwoitego zachowania się winny stanowić również ważną część wychowania młodzieży. Przedmiotem bowiem wychowania nie jest wyłącznie ani dusza ani ciało człowieka, ale człowiek cały.

Poglądy Montaigne'a na wychowanie i nauczanie, jak widać z tego przedstawienia, są nawskroś nowoczesne i wychodzą znacznie poza zakres pojęć czasu, w którym autor żył. Są one przygotowaniem do nowych idei wychowawczych, które w drugiej połowie XVIII wieku tak bujnie rozkwitły na gruncie francuskim.

2. Myślicielem, który na poglądy społeczeństwa w XVII wieku, a więc i na wychowanie, wywarł wpływ stanowczy, był KARTEZJUSZ RENATUS (RENE DESKARTES, * 1596 † 1650), jeden z największych filozofów i matematyków. Kartezjusz zaczyna swe badania nad filozofją od zaprzeczenia dotychczasowej mądrości scholastycznej, która wpajała ludziom szereg przesądów i uprzedzeń. Celem pozbycia się tych uprzedzeń i tych przesądów, zacząć trzeba — zdaniem jego — od zwątpienia we wszystko. Tylko to uznać winien człowiek

za pewne i niewzruszone, co wytrzyma próbę tego oczyszczającego zwątpienia i co przejdzie przez dowody rozumu. Wątpi tedy Kartezjusz o istnieniu świata i najprostszych prawd matematycznych. Wszelako w tem ogólnem zwątpieniu jedno zostaje mu pewne, to mianowicie, że sam wątpi, to jest myśli, a więc jest, istnieje. Tu ma więc początek owo słynne zdanie Kartezjusza: „*Cogito, ergo sum*“ (myślę, a więc jestem). Znaczy to, że najpewniejsze jest to poznanie, które nam daje nasza myśl, nasza świadomość wewnętrzna.

Kartezjusz.

Rzeczy — zdaniem Kartezjusza — nie są takie, jak się nam przedstawiają. Jakości zmysłowe, jak: barwa woń, tony, są przedmiotowe. Ciało ludzkie jest mechanizmem, podobnie jak inne ciała; dusza mieści się w pewnym punkcie środkowym mózgu, (gruczole szyszkowatym). Dwie są główne jej funkcje: czynności i stany bierne czyli namiętności. Do pierwszych należą: poznanie, sąd i wola, do drugich pożądanie i uczucia w liczbie sześciu: podziw, miłość i nienawiść, pożądanie, radość i smutek.

Z tą psychologją wiąże się i etyka Kartezjusza. Wolność woli jest nieograniczona, a niema duszy tak słabej, iżby nie mogła przezwyciężyć namiętności, które są błędną oceną rzeczy, zamąconą przez cielesne wpływy. Kto dobro i zło poznał jasno i wyraźnie i na podstawie tego poznania urobił sobie pewne zasady, potrafi zapanować nad namiętnościami. Cnota polega na owem panowaniu nad namiętnościami.

Główne dzieła Kartezjusza są: „*Rozprawa o metodzie*“, (przekład polski Dobrzyckiego, Lwów, r. 1878) i „*Rozmyślania nad zasadami filozofji*“, (przekład polski Dworzaczka, Warszawa, 1885). Prócz tego wydał Kartezjusz po łacinie: „*Zasady filozofji*“ i „*Traktat o namiętnościach*“.

System filozoficzny Kartezjusza stał się zczasem podstawą pedagogji nowoczesnej. „On pierwszy — jak pisze jego biograf — pootwierał nam zmysły, sprowadził ludzkość z manowców, przyrodzie przywrócił należne jej w nauce znaczenie, przywrócił związek między nią a myślami naszemi“.

W 40-tym roku życia wydał Kartezjusz spory tom swych prac filozoficznych pod tytułem: „*Essays de philosophie*“ (Szkice filozoficzne), na których czele znajdowała się rozprawa o metodzie. Rozprawa ta należy do najważniejszych dzieł, jakie historja filozofji wogóle przedstawia, oznacza stanowczy wyłom w sposobie pojmowania nauki wogóle, nauczania zaś w szczególności. Znaczenie jej więc i dla dziejów pedagogji jest pierwszorzędne.

Oto kilka prawd wyjętych z tej cennej rozprawy, mogących się przydać praktycznemu pedagogowi:

„Celem nauki powinno być kierowanie umysłu do tworzenia prawdziwych i gruntownych zdań o wszystkiem, co napotykamy“.

„Nie starajmy się o to, aby się dowiedzieć, co o danych zagadnieniach inni myśleli, lecz o to, co sami jasno i wyraźnie wywnioskować zdołamy, inaczej nie nabędziemy wiedzy“.

„Cała metoda polega na uporządkowaniu przedmiotów, któremi się myśl nasza zaprząta. Wykonamy je ściśle, jeżeli zawiłe i niejasne zagadnienie rozłożymy na proste, a potem po rozpoznaniu najprostszych, stopniowo do wszystkich innych postępować będziemy“.

„Należy używać rozumu, wyobraźni, zmysłów i pamięci, czy to do dokładnego zrozumienia pojęć zasadniczych, czy to do połączenia szukanych i nieznanych ze znanemi, czy też do wyszukania nieznanych“.

„Jeżeli zagadnienia dokładnie zrozumiemy, należy wszelkie o nich powierzchowne wyobrażenie oddzielić, sprowadzić je do rzeczy najprostszych i podzielić na najdrobniejsze części z wyliczeniem“.

Kartezjusz, jak widzimy, za punkt wyjścia w badaniach swoich nie przyjmował doświadczenia zewnętrznego, ani rozbioru objawów zmysłowych świata, lecz treści i stany własnego umysłu. Wszystko, co się nam przedstawia z równą jasnością i wyrazistością, jak owa naczelna prawda Kartezjuszowa: „myślę — więc jestem“, przyjęte też być winno, jak i ona, za prawdę. Sprawdzianem prawdy nie jest więc u Kartezjusza doświadczenie zmysłowe, lecz treść wewnętrzna rozumu.

Inaczej Bakon, słynny filozof angielski, twórca metody indukcyjnej, doświadczalnej. Za podstawę swych badań obrał doświadczenie zewnętrzne, obserwację.

3. BAKON FRANCISZEK (Bakon Werulamski, * 1561 † 1626), syn wielkiego kanclerza koronnego za panowania królowej Elżbiety. Po trzechletnich studjach w uniwersytecie w Cambridge, przebywał lat parę we Francji celem uzupełnienia wykształcenia. Powróciwszy po śmierci ojca do kraju, obdarzony łatwą wymową, mając umysł rzutki a giętkie zasady i żywą wyobraźnię, zyskał sobie wielkie uznanie w życiu parlamentarnem. Po śmierci Elżbiety, za panowania Jakóba I został w roku 1617 kanclerzem i baronem Werulamskim. Ale na tak wysokiem stanowisku nie umiał się utrzymać z powodu rozrzutności i lekkomyślności. Pozwany przed Izbę lordów o przedajność i nieprawne zyski, skazany został na zapłacenie olbrzymiej kary pieniężnej i na dożywotne więzienie w Tower, na utratę urzędu, krzesła w parlamencie i wstępu do dworu. Wprawdzie karę mu niebawem król darował i z więzienia wypuścić kazał, ale dobrego imienia nikt mu już przywrócić nie zdołał. Ostatnie pięć lat życia przepędził na wsi, daleko od stolicy, zajęty pracami naukowemi. Umarł roku 1626.

Bakon przekonany od dzieciństwa, że nauki potrzebują gruntownej reformy, chciał złożyć wielki całokształt wiedzy pod jedną myślą przewodnią. Urzeczywistnienie pomysłu tego nie mogło mu się oczywiście udać, bo był on za śmiały na owe czasy. Stworzył jednak dzieła, które na naukę wogóle, a na wychowanie w szczególności bardzo ważny wpływ wywarły. Są niemi:

Franciszek Bakon Werulamski.

1. „*Novum Organum*“, rodzaj metodycznych wskazówek do badania i poznawania natury — i

2. „*De dignitate et augmentis scentiarum*“, to jest, o wartości i pomnażaniu wiedzy, rodzaj encyklopedji nauk.

Pierwszem zwłaszcza z tych dzieł, w którem wy-

łożył metodę swoją badania nauk, zdobył sobie Bakon prawo do nieustającej wdzięczności przyszłych pokoleń. „Metoda ta — jak mówi M. Wiszniewski — w historji rozumu ludzkiego stanowiąca wielką epokę, na naturze rozumu ludzkiego, jak na granicie oparta, w najodleglejszą przejdzie potomność“.

Wystąpienie Bakona przypada na czasy nadzwyczajnego rozwoju nauk przyrodniczych. Dotychczas wszyscy ci, którzy się niemi zajmowali, ograniczali się tylko do wyjaśnienia dzieł przyrodniczych starożytnej klasyczności, np. historji naturalnej Plinjusza Starszego, przyczem nie zastanawiano się wiele nad tem, czy twierdzenia w tych dziełach zawarte, częstokroć bardzo dziwaczne, mają jakiekolwiek uzasadnienie. Pierwszymi uczonymi, którzy obrali inną drogę w badaniu przyrody, byli Kepler i Galileusz. Zasada, której przestrzegali, była, że do poznania natury dojść można tylko na drodze spostrzegania i doświadczenia (eksperymentu). Jeżeli przy tego rodzaju doświadczeniach i próbach okaże się, że wśród tych samych okoliczności następuje zawsze to samo zjawisko i gdy nigdy nie dostrzeże się żadnego odstępstwa od tej reguły, to można wynik tego spostrzeżenia uznać jako prawo natury. Innemi słowy: uczeni ci używali metody indukcyjnej albo empirycznej.

Empiryczną nazywa się ta metoda od greckiego wyrazu empirja (ἐμπειρία), to jest doświadczenie, ponieważ przy jej użyciu nie przyjmuje się nic za prawdę, jak tylko to, co badacz stwierdził własnem doświadczeniem. Kepler i Galileusz tą drogą umożliwili sobie nietylko swe epokowe odkrycia, które ich imiona rozsławiły, ale także podali innym wskazówki postępowania.

Bakon przyrodnikiem we właściwem znaczeniu tego wyrazu nie był, nie dokonał też żadnych odkryć, ani wynalazków, był tylko poniekąd heroldem (głosicielem, zwiastunem) nowej metody. Żądał, aby nauka nowożytna opierała się na faktach, nabytych doświadczeniem, a dopiero by od nich postępowała do pojęć i praw ogólnych i aby za ich pomocą tłumaczyła zjawiska szczegółowe. „Czem jest wiedza?“ — pyta Bakon — „Odwzorowaniem przyrody“ — odpowiada.

„Jest więc umysł — zdaniem Bakona — jakby zwierciadłem, w którem przegląda się rzeczywistość“.

„Im lepsze zwierciadło, tem obraz wierniejszy. Im więcej ma plam i nierówności, tem obraz nieprawdziwszy. Niestety!

umysł nasz ułomny, pełen skaz, nie powtarza rzeczywistości takiej, jaką jest, lecz jaka jemu się wydaje".

„Powodem tej ułomności umysłu naszego są liczne przesądy, wynikające bądźto z natury ludzkiej, jak np. złudzenia zmysłów, bądźto przesądy osobiste, w każdym człowieku inne, bądź przesądy społeczne lub towarzyskie, bądź wreszcie błędne teorje i systemy filozoficzne".

Oczyściwszy spostrzeżenia i wrażenia nasze od tych licznych a uporczywych przesądów, otrzymujemy czyste, niesfałszowane doświadczenie, które choć „źródłem jest i głównym warunkiem wiedzy naukowej", zawsze jednak jest tylko bezładnem zebraniem faktów i zjawisk.

Dopiero indukcja z tego surowego, choć oczyszczonego materjału, wydobywa prawdziwą znajomość przyrody, badając przyczynę każdego zjawiska.

Lubo Bakon nie napisał teorji wychowania w ścisłem znaczeniu tego wyrazu, to przecież w niektórych częściach dzieł swoich „o godności nauk" i „o dawaniu poparcia władzom umysłowym" poglądy jego na wychowanie i naukę zarysowują się dość wyraźnie.

Ubolewa Bakon nad tem zjawiskiem, że filozofowie z zawodu zostawili rolę pedagogji prawie nietkniętą swemi badaniami. „Dzieła ich — powiada — wybornie rozprawiają o sposobie uprawiania i doskonalenia młodzieży w cnotach moralnych, zamiłowaniu pracy, wstrzymywaniu się od rozkoszy, ale milczą zupełnie o sposobach oświecania i rozwijania jej zdolności umysłowych t. j. myślenia, pamięci i sądu".

Co do władz umysłowych — zdaniem Bakona — szczególnej pomocy udzielać należy naturze, gdyż wola nierównie uleglejsza jest i wrażliwsza na wpływy aniżeli umysł.

Bakon jest zwolennikiem wykształcenia publicznego (wysoko ceni zdolność kierowania młodzieżą u Jezuitów), które zamłodu układa dusze dziecięce na modłę jedynie prawidłową. Przestrzega tylko, aby w zakładach publicznych nie przeładowywano głów młodzieńczych nadmiarem wiadomości, choćby pożytecznych. Ten bowiem rodzaj nauczania prowadzi do owej przedwczesności, której jedynym skutkiem jest napojenie uczniów zarozumiałością, prowadzącą młodzież raczej do błyszczenia, aniżeli do istotnych postępów. Za rozwijaniem samodzielności u młodzieży, za strzeżeniem i pielęgnowaniem swobody umysłu, przemawia Bakon bardzo gorąco. Jeżeli uczeń

wykonywając ściśle pracę zadaną sobie z obowiązku, wykradnie jakąś chwilkę swobodną i poświęci ją umiłowanym przez siebie przedmiotom nauki, sprzeciwiać się temu nie należy.

Na zaznaczenie i podniesienie zasługuje wkońcu i ten ważny szczegół, że Bakonowi leżała na sercu sprawa oświaty ludu, że porównywając wychowanie i nauczanie ze żniwem, nazywał je ziemiaństwem umysłu i to nie dla błyśnięcia niezwykłym zwrotem krasomówczym, ale dla przekonania społeczeństwa, że oświata i rolnictwo są rzeczywiście blisko spokrewnionemi dźwigniami postępu jego i szczęśliwości.

Poglądy filozoficzne i pedagogiczne Bakona przedostały się do Polski za pośrednictwem księży Pijarów, którzy pilnie śledzili kierunki myśli ludzkiej zagranicą i przeszczepiali na grunt ojczysty.

Prace Bakona obudziły niezwykły zapał pośród myślicieli-pedagogów: powstały całe zastępy nowatorów, którzy sprawę wychowania usiłowali sprowadzić na tory wskazane przez studja bakońskie. Ich żądania streścić się dadzą w następujących zdaniach: „Nauka rzeczy wyprzedzać powinna lub jednocześnie postępować z nauką słów. Uczyć należy, ile możności, przez odwoływanie się do zmysłów. Wszelka nauka języków zaczynać się winna od nauki języka ojczystego. Wychowanie fizyczne powinno być udziałem wszystkich klas społecznych. Najlepsza metoda nauczania jest ta, która zupełnie zgodna jest z naturą. Przechodzić należy od faktów i zjawisk istotnych do pojęć oderwanych, znajomość rzeczy powinna wyprzedzać reguły. Uczeń powienien samodzielnie dochodzić praw natury i samodzielnie przedmiot badać, nie zaś polegać ślepo na tem, co mu nauczyciel swą powagą stwierdzi. Samo nauczanie winno budzić zainteresowanie uczącego się, przymus wszelki powinien być stanowczo z nauczania wykluczony. Tylko tego uczeń ma się uczyć na pamięć, co przedtem dokładnie zrozumiał".

4. Do rzędu najgorliwszych nowatorów, a zarazem żarliwych apostołów nauki Bakona, należy w Niemczech: WOLFGANG RATICHIUS (właściwie RATKE). Urodził się w Wilster w Holsztynie w roku 1571, uczył się w Hamburgu i Rostocku, poczem odbył podróż do Amsterdamu i Anglji, gdzie czas pewien przebywał i zaznajomił się z filozofją Bakona. Mając lat 40 wypracował nowe zasady nauczania.

Jak przeważna część nowatorów, przejęty był i Ratke aż do przesady wielką doniosłością swoich pomysłów i w adresie przesłanym do książąt-elektorów, obradujących roku 1612 we Frankfurcie nad Menem, podejmował się dokonania rzeczy zdumiewających. Przyrzekał przy pomocy nowej a łatwej metody nauczyć starych i młodych w bardzo krótkim czasie języków: greckiego, łacińskiego i hebrajskiego, założyć szkoły w których uczonoby i rozpowszechniano wszelkie sztuki i nauki, wkońcu: w całem państwie niemieckiem na drodze pokojowej zaprowadzić i utrwalić jedność pod względem języka, rządu i religji. Projekty tego rodzaju w czasach zupełnego rozstroju i pomieszania pojęć w Niemczech, jakie panowało w czasie wojny 30-letniej, nie mogły nie zwrócić uwagi panujących.

Landgraf Ludwik z Hessen-Darmstadt polecił dwom znakomitym profesorem z Giesen zbadać pomysły Ratkiego, a gdy ci uznali je za dobre, rada miasta Augsburga zgodziła się na oddanie szkół swych reformatorowi, celem ukształtowania ich podług jego planów. Wszelako próba nie powiodła się. Niezrażony jednak niepowodzeniem Ratke, rozpoczął dalsze agitacje, które też sprawiły, że inny książę, Ludwik z Anhalt-Köthen zajął się wprowadzeniem w życie jego planów reformatorskich.

Nie szczędząc trudów i kosztów, kazał on wznieść szkołę w Köthen podług zasad Ratichjusa, założyć osobną drukarnię, przeznaczoną wyłącznie do drukowania książek reformatora, ustanowił komisję do nadzorowania szkoły. Ratke miał być duszą całego przedsięwzięcia, dawać nauczycielom wskazówki co do nowej metody, książę zaś sam miał dzierżyć nadzór naczelny. W ten sposób rozpoczęto dzieło próby reformatorskiej.

Nauka rozłożona była na 6 klas: w trzech niższych uczono przedmiotów elementarnych, (wykładowym językiem był niemiecki), w klasach wyższych uczono języków klasycznych, wszelako rozpoczynano naukę nie od gramatyki, lecz od lektury autorów. Czytano odrazu komedje Terencjusza i przekładano je na język niemiecki, reguły zaś gramatyki łacińskiej wysnuwano z tej lektury. Jest rzeczą oczywistą, że tym sposobem nie nabywali uczniowie ochoty do poznania treści czytanego autora, zmuszani do wyprowadzania reguł gramatycznych z autora, którego treść poznawać mieli.

Do nowej szkoły zapisało się 500 dzieci: chłopców i dziewcząt. Zdaje się, że ani Ratkemu, ani przyjaciołom jego, ani księciu wreszcie, który sprawą się opiekował, wcale na myśl nie przyszło, że żadne metody nie mogą uzdolnić człowieka, nie mającego odpowiedniego doświadczenia, do prowadzenia odrazu szkoły o 500 uczniach. W życiu codziennem szkoły mnóstwo jest szczegółów, które kierownik znać i naprzód przewidzieć powinien, a które nie obmyślane mogą zbić z tropu każdego, kto tego doświadczenia nie posiada. Ratke z wysokości swych zasad i nowych metod zstępować musiał do zajmowania się mnóstwem drobiazgów a nie mając w tym kierunku żadnej praktyki, popadał w coraz większe błędy. Że zaś nadto nie umiał żyć w zgodzie z nauczycielami, zrażał ich swą zarozumiałością a ośmieszał się utrzymywaniem swych projektów w głębokiej tajemnicy, przeto nic dziwnego, że całe to przedsięwzięcie, choć w zasadzie dobrze obmyślane, zupełnie zawiodło. Książę rozgniewany szorstkiem obejściem Ratkego, który z lekceważeniem wyrażał się o swym protektorze, kazał go wtrącić do więzienia, skąd nie wypuścił go pierwej, aż złożył pisemne oświadczenie, że „więcej obiecywał, niż rozumiał i wykonać zdołał".

Porzuciwszy Köthen, przeniósł się Ratke do Magdeburga, ale usposobienie jego niezgodliwe i swarliwe było powodem, że tylko dwa lata wytrwał na swem stanowisku. Ujęła się za nim w końcu Anna Zofja, książniczka z Rudolstadt i poleciła go słynnemu kanclerzowi szwedzkiemu Oxenstjernie, który rozglądnąwszy się gruntownie w projektach Ratkego oświadczył, że „błędy wychowania i nauczania dotychczasowego wytknął on wprawdzie bardzo trafnie, że jednak środki zaradcze, jakie przedstawia, nie wydają mu się wystarczające".

Odtąd nie podniósł się Ratke już ze swych porażek, złamany i zniechęcony niepowodzeniami umarł w roku 1635.

Reformator ten nie znalazł uznania u współczesnych a i potomność niewiele się nim zajmowała. Wpłynął na to zapewne przedewszystkiem dziwnie niesympatyczny charakter jego jako człowieka, nie budzący zaufania ani do osoby, ani do zasad przez niego głoszonych. A przecież był Ratke niewątpliwie jednym z najdzielniejszych pionierów rozumnej, postępowej metody nauczania.

Oto niektóre jego zasady metodyczne:

„W nauczaniu przestrzegać należy ściśle praw i porządku natury. Jest bowiem naturalny porządek, według którego umysł postępuje w nabywaniu wiedzy. Porządek ten należy poznać i na znajomości jego oprzeć nauczanie".

„Nie postępuj naprzód w nauczaniu, póki się nie przekonasz, że części podstawowe przedmiotu dokładnie sobie uczniowie przyswoili".

„Nauczanie odbywać się powinno bez wszelkiego przymusu. Umysł nasz tak jest urządzony, że znajduje przyjemność w odbieraniu tych wrażeń, które zachować może. Wszelka surowość tę przyjemność niweczy. Nie można myśli popędzać kijem, jak nie można ślimaka do prędkiego chodu pobudzić szpilką".

„W nauczaniu winna być zachowana jednorodność. Tylko jednej rzeczy w jednym czasie uczyć się można. Najwłaściwszem jest, gdy uczeń przedmiot już poznany porównywa z nowym, którego się dopiero uczy. Gdy więc we wszystkiem stosować będziemy jedną metodę, porównania te będą łatwiejsze i bardzej się w umyśle ucznia uwydatnią".

„Naprzód należy dawać rzecz samą, potem dopiero jej opis, najpierw kontury rzeczy, potem szczegóły. Dopóki uczeń nie zdobył wyobrażenia rzeczy samej, niedorzecznem jest męczyć go wykładaniem jej przymiotów i własności, istotnych czy przypadkowych. *(Ne modus rei ante rem)*".

„Wszystkiego ma uczeń dochodzić przez doświadczenie i spostrzeganie *(per inductionem et experimentum omnia)*. Wiedza na ślepej wierze w daną powagę oparta, nie zasługuje na miano wiedzy właściwej. Tej samej metody trzymać się należy nietylko przy naukach przyrodniczych, ale i przy nauce języków i tu najpierw powinien uczeń przy lekturze autorów poznawać zjawiska językowe, a potem uczyć się gramatyki, najpierw poznawać winien przykłady, a potem reguły, „najpierw zboże, potem wór na zboże". Nauczanie wszelkie odbywać się powinno w języku ojczystym *(omnia primum in lingua vernacula)*".

Z przebiegu opowiadania o życiu i pracach Ratichjusa wynika, że zasługi jego jako dydaktyka i metodyka, były wielkie i że słusznie może być nazwany r e f o r m a t o r e m n a u c z a n i a. Nie zasługuje jednak na zaszczytne miano reformatora wychowania, w szerszem tego wyrazu znaczeniu. Ku temu brakło mu zrozumienia głębszego prądów współczesnych i potrzeb, brakło nadewszystko bezinteresowności i konsekwencji w pracy dla przyszłych pokoleń.

5. Przymioty te posiadł w wyższem stopniu Morawjanin z rodu, JAN AMOS COMENIUS (KOMEŃSKI), urodzony 1592 roku we wsi morawskiej Niwnicy pod Węgierskim Brodem (Ungarisch-Brod). Był synem młynarza. Rodzina Komeńskich, tak nazwana od miasteczka Komny na Morawach, należała do sekty „Braci czeskich" powstałej na zgliszczach nauki Husa. O pierwszym okresie życia jego nic nadto nie wiemy, jak tylko, co sam opowiada w następujących słowach: „Dzieckiem jeszcze utraciwszy rodziców, skutkiem niedbalstwa opiekunów, dopiero w 16 roku życia zakosztowałem języka łacińskiego. Ale, dzięki Bogu, to zakosztowanie wzbudziło we mnie takie pragnienie nauki, że odtąd nie przestawałem ze wszystkich sił pracować nad uzyskaniem straconego czasu". Przejęty zwykłym zapałem do nauk, odbywał studja w różnych miastach niemieckich, gdzie zaznajomił się z metodą Ratkego. Po powrocie na Morawy otrzymał kierownictwo szkoły w Przerowie, utrzymywanej przez „Braci czeskich", a piastując równocześnie duchowne naczelnictwo gminy wyznaniowej swej sekty, równą żarliwość rozwijał w szkole i kościele.

Wszelako straszne burze wojny trzydziestoletniej przerwały wkrótce to życie spokojne. Po bitwie na Białej Górze, spalono i splądrowano główne siedlisko „Braci czeskich", Fulnek, przyczem Komeński stracił wszystkie rękopisy i całe mienie. Gdy zaś w roku 1624 skazano wszystkich duchownych protestanckich i wogóle dysydenckich na wygnanie, musiał i on uchodzić z kraju. Przez czas jakiś znajdował schronienie w rodzinie czeskiego magnata Sadowskiego w Słupnie, w Górach Czeskich i w schronieniu tem zajmował się teorją nauczania, wzbogacając przytem literaturę czeską przekładem Psalmów Dawida, naśladowaniami Wergiljusza, Owidjusza i Katona. Gdy jednak 1627 roku prześladowanie bardzo się wzmogło, zmuszony był z większą częścią współwyznawców ojczyznę opuścić, aby już nigdy do niej nie powrócić.

Komenjusz.

Wielu z wygnańców, a w ich liczbie i Komeński, osiedli w polskiem miasteczku Lesznie, siedzibie rodziny magnackiej Leszczyńskich.

Istniała tu szkoła „Braci czeskich", założona 1555 roku przez Rafała Leszczyńskiego, przy której Komeński znalazł odpowiednie dla siebie zajęcie. Tu wśród cichych prac szkolnych znalazł sposobność do poszukiwań i rozmyślań nad teorją wychowania i nauczania.

Wroku 1631 wydał też Komeński książkę, która jego samego i polskie miasteczko, w którem to dzieło się pojawiło, uczyniła sławnym w całej Europie i poza jej granicami. Było to dzieło pod tyt.: „*Janua linguarum reserata*" czyli: „B r a m a j ę z y k ó w o t w o r z o n a". Mała ta książeczka z ogromnym zapałem przyjęta została przez świat uczony.

Komeński otrzymywał listy z pozdrowieniem i podziękowaniem ze wszystkich stron Europy, książka zaś przetłumaczona została na języki: grecki, polski, szwedzki, flamandzki, angielski, francuski, hiszpański, włoski, węgierski, turecki, arabski, perski i mongolski.

Polski tekst wygotował rektor gimnazjum leszczyńskiego, Andrzej Węgierski. Książka wyszła z tekstem łacińskim i niemieckim razem, po raz pierwszy w Gdańsku r. 1633 i nosiła tytuł: „Drzwi języków otworzone albo nasiennik języków i umiejętności wszelkiej". Januę wprowadzono w Polsce w pierwszym rzędzie do szkół dysydenckich, ale używali jej także Pijarzy.

Treść podręcznika jest bardzo obfita, mowa tam o stworzeniu świata, o żywiołach, o sklepieniu niebieskiem, o kamieniach, roślinach i zwierzętach, o ciele i duszy człowieka, o zajęciach ludzkich i stosunkach życiowych itd. Uczeń miał zdobywać wiadomości na podstawie tej książki najpierw przez oglądanie rzeczywistych przedmiotów albo okazów, w razie braku ich przez oglądanie obrazów odtwarzających dokładnie te przedmioty.

Dzięki zdobytemu rozgłosowi, otrzymywać zaczął Komeński zaproszenia do zreformowania nauki i wychowania z dalekich nawet krajów. Najprzód zaproszono go do podniesienia stanu szkół w Szwecji. Wymówił się od tego, uległ jednak wkrótce namowom przyjaciół angielskich i udał się do Londynu, gdzie parlament ówczesny żywo zaczął się interesować sprawami wychowania i powierzył reformę szkół Hartlibowi, gorącemu wielbicielowi Komeńskiego. Hartlib dokładał wszelkich starań, celem wprowadzenia reform przyjaciela swego do szkół angielskich, ale ustawiczne wojny stanęły zamiarom tym na przeszkodzie i Komeński zmuszony był z niczem powracać. Podczas pobytu w Anglji, który przeciągnął się do roku 1642, otrzymał Komeński wezwanie do Francji i Szwecji. Wybrał tym razem Szwecję, gdzie wielki kanclerz Oxenstjerna, ów „Orzeł Północy", jak go nazywano, z rzadką bystrością i gruntownością badał jego system. Ulegając też jego namowom osiadł w końcu w Elblągu w Prusiech i tu ułożył dzieło o nauczaniu pod tytułem: „*Didactica magna*" (Dydaktyka wielka).

Rok 1648 zniszczył ostatecznie wszelkie nadzieje Komeńskiego co do powrotu do ojczyzny. Zawarty bowiem podówczas pokój Westfalski nie zawierał żadnych zastrzeżeń co do powrotu wygnańców. Obrany w tymże czasie starszym biskupem „Braci czeskich", osiadł po raz twóry w Lesznie, rozciągając stąd opiekę nad wygnanymi współbraćmi w różnych krajach.

Rozgłos jednak Komeńskiego w sprawach wychowania, tak był już wielki, że i na tem stanowisku nie mógł się uchylić od

prac w tym kierunku. Tak np. od roku 1650 do 1654 zajmował się reformą szkół na Węgrzech, gdzie w Szaros-Pataku, jednem ze siedlisk wygnanych „Braci czeskich" utworzona została wzorowa szkoła podług jego zasad.

W tym czasie ułożył najgłośniejszą ze swych prac, która wszakże była właściwie tylko skróceniem Januy z dodaniem rycin i posłał ją do Norymbergi, gdzie też r. 1657 wyszła pod tytułem „*Orbis Pictus*" (Świat w obrazach).

Pierwszy przekład polski tego dzieła wyszedł 1667 r. nakładem wrocławskiego księgarza, razem z tekstem łacińskim i niemieckim. Tłumaczem jest Maciej Dobracki. Początek książki stanowił rodzaj abecadła w obrazkach, urządzonego tak, że obok każdej litery był obrazek zwierzęcia, które litera owa ma oznaczać, a mianowicie: obok A była wrona, obok B owca, obok C konik polny, obok D dudek i t. d.

OBRAZY ZE „ŚWIATA W OBRAZACH" (ORBIS PICTUS).

Cornix cornicatur Wrona kracze	á, á, A, a.
Ovis balat Owca beczy	bé, é, é, B. b.
Cicada stridet Konik polny syczy	ci, ci, C, c,
Upupa dicit Dudek woła	du, du, D, d
Infans eiulat Dziecko płacze	é, é, è, E, e.
Ventus flat Wiatr wieje	fi, fi, F, f.
Anser gingrit Gęś gęga	ge, ge, G, g
Os halat Usta wydychają	háh, háh, H, h.

Gdy Komeński osiadł powtórnie w Lesznie, toczyła się w Polsce właśnie sroga wojna ze Szwedami. „Bracia czescy" [1]), z Komeńskim na czele, stanęli ze swemi sympatjami po stronie

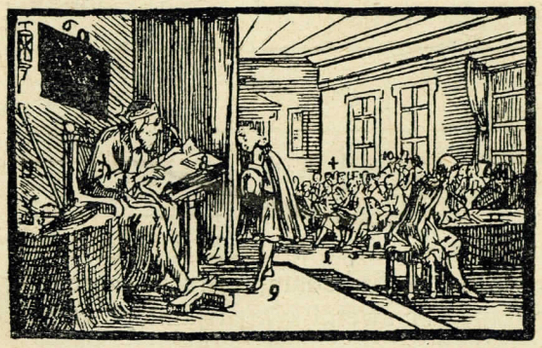
[1]) Sekta zbliżona do wyznania kalwińskiego.

wroga Polski, a Komeński okazał się do tego stopnia niewdzięcznym względem narodu, który mu w szlachetnej tolerancji ofiarował u siebie przytułek, że powitał króla szwedzkiego, Karola X osobiście w obozie i napisał na cześć jego niesmaczny panegiryk.

Tymczasem zawarto pokój, mocą którego kilka miast polskich, a między niemi i Leszno, dostało się w ręce Szwedów. Zaledwie jednak król szwedzki z wojskiem kraj nasz opuścił, wojska polskie wkroczyły do Leszna, a wziąwszy je szturmem, (1656 r.) spaliły. Komeński uszedł zaledwie z życiem z rodziną, ale dom jego stał się pastwą płomieni i nic w nim nie oszczędzono. Wszystkie książki i rękopisy zostały spalone a między niemi rękopis dzieła pod tytułem „*Pansophia*“, mającego obejmować całokształt wiedzy ludzkiej, i duży słownik łacińsko-czeski i czesko-łaciński.

Złamany nieszczęściami opuścił Komeński Polskę, podróżował jakiś czas po Niemczech, a wkońcu osiadł w Amsterdamie, w domu jednego z możnych swych protektorów. Tu spędził resztę dni swoich w dostatkach i poważaniu, zajęty wydawaniem wszystkich pism swoich. Umarł 1670 roku.

Przed Komeńskim żaden umysł głębszej wiedzy filozoficznej nie zajął się praktycznie sprawą wychowania. Montaigne, Kartezjusz i Bakon wygłaszali zasady, pozostawiając innym ich zastosowanie, inni, jak Ratichjus, badali metody, nie umiejąc im dać filozoficznej podstawy, inni wkońcu byli tylko praktykami, stosującymi nieświadomie wielkie zagadnienia wychowania i nauczania. Komeński pierwszy połączył w sobie wcale gruntowną znajomość filozofji ówczesnej, zwłaszcza zaś nauki Bakona, z doświadczeniem praktycznego nauczyciela i stworzył w ten sposób system wychowawczy, który w głównych swych podstawach i dziś jeszcze nie stracił na swem znaczeniu.



Szkoła. (Drzeworyt z „Orbis pictus“ Komenjusza.)

Celem wychowania — podług Komenjusza — jest wytworzenie osobistości pobożnej i moralnej. Życie bowiem doczesne jest tylko przygotowaniem, okresem przejściowym do wiecznego połączenia się z Bogiem, do zupełnej doskonałości; kto postępuje w nauce, a zaniedbuje dobre obyczaje, ten się raczej cofa, niż postępuje. Bez bojaźni Bożej wszystkie sztuki i nauki są raczej szkodliwe niż pożyteczne, podobnie jak nóż, miecz i topór w ręku szalonego, im są ostrzejsze, tem niebezpieczniejsze. Obok pobożności wychowanie ma mieć za cel wytworzenie dzielnych i zręcznych w danym zawodzie ludzi, ma dążyć do zgodnego rozwoju sił ducha i ciała.

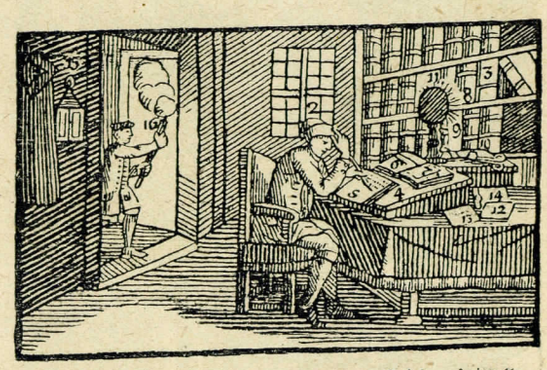
Do osiągnięcia tego celu przeprowadzić należy wychowanie przez następujące cztery stopnie zakładów wychowawczo-naukowych, w których nauka ma trwać w każdym po 6 lat.

Stopnie te są: 1. Szkoła macierzyńska *(schola materna)* dla dzieci do lat 6 w domu pod okiem troskliwej matki;

2. szkoła ludowa *(schola vernacula)* dla młodzieży płci obojej, od 6 do 12 roku życia, bez różnicy stanu i majątku;

3. szkoła łacińska *(schola Latina)* dla młodzieży od lat 12 do 18;

4. akademja dla młodzieży od lat 18 do 24.



Pokój uczonego. (Drzeworyt z „Orbis pictus“ Komenjusza.)

Szkoła macierzyńska znajdować się powinna w każdym domu, szkoła ludowa w każdej gminie, szkoła łacińska w każdem większem mieście, uniwersytet w każdym kraju. Zadaniem uniwersytetu miałoby być kształcenie przyszłych nauczycieli i kierowników społeczeństwa w różnych sprawach, aby nigdy nie brakło mężów, którzyby umieli rozumnie rządzić szkołą, Kościołem i państwem.

W szkole macierzyńskiej, to jest w okresie przedszkolnym, pod opieką matki powinno dziecko poznać podstawy wszelkich wiadomości, które później ma nabywać systematy-

cznie. Geografję np. poznać powinno dziecko przez orjentowanie się w pokoju i na podwórzu, chronologji uczyć się ma przez odróżnianie dnia i nocy, godzin, dni powszednich i świątecznych, tygodni, miesięcy, lat; geometrji wreszcie przez nabywane wyobrażeń dokładnych o długości, wysokości, szerokości, linji, powierzchni itd.

Widać stąd, że Komenjusz starał się ująć także wychowanie przedszkolne w pewien system i że wypowiedział przy tej sposobności niejedną rozumną zasadę, która później znalazła swe zastosowanie w ogródkach froeblowskich.

Podobizna karty tytułowej dzieła Komenjusza „Vestibulum rerum".

W szkole łacińskiej pragnie Komenjusz widzieć uwzględnione obok języków klasycznych także przedmioty realne, przedewszystkiem zaś matematykę i muzykę. Nauka języków klasycznych — zdaniem Komenjusza — jest potrzebna, ale czytając autorów klasycznych, należy nietylko dbać o język, lecz także o wiadomości realne w nich zawarte.

Nauka uniwersytecka powinna uzupełniać i rozszerzać wszystkie wiadomości, zdobyte na stopniu niższym. Z uniwersytetem należałoby połączyć szkołę szkół, w której mogliby się kształcić nauczyciele różnych stopni do swego zawodu. Za ważny wreszcie środek do uzupełnienia i zaokrąglenia wiedzy uważa Komenjusz podróże po różnych krajach.

Wszystkim dzieciom powinna być dana sposobność pobierania nauki, na utrzymanie szkół ludowych łożyć powinna zarówno zwierzchność świecka jak i duchowna; biedne dzieci szkolne powinny być utrzymywane kosztem publicznym przez cały czas uczęszczania do szkoły ludowej.

Zasady dydaktyczne Komenjusza w ogólnych zarysach tak się przedstawiają:

1. Najwyższą i najgłówniejszą zasadą nauczania jest, że powinno ono być bezwzględnie zgodne z naturą. Ucząc, należy brać sobie za wzór postępowanie natury, zwłaszcza w życiu zwierząt i roślin. Natura czeka cierpliwie swego czasu, przygotowuje najpierw materjał, potem dopiero nadając mu formę. Tymczasem w nauczaniu stajemy ciągle w sprzeczności z temi zasadami natury; dajemy często naukę wprzód, zanim umysł młody dojrzał do jej przyjęcia, formę dajemy przed treścią, słów uczymy pierwej niż rzeczy, które się w tych słowach wyrażają, ucząc obcego języka, zaczynamy od formy, to jest od reguł gramatycznych, zamiast dać przedtem materję, to jest sam język, do którego się te reguły odnoszą.

Natura każde z dzieł swych zaczyna w jego części istotnej, daje naprzód gruby zarys, potem wytwarza części pojedyncze. Zgodnie z tem postępowaniem i w nauczaniu zaczynać należy od rzeczy najbardziej istotnej, to jest od ogólnego zrozumienia przedmiotu. Każdego przedmiotu uczyć najpierw należy w elementarnym zakresie, potem dopiero bardziej szczegółowo przez przykłady i prawidła.

Natura nie czyni skoków *(nihil per saltum)*, ani nie zatrzymuje się, raz zacząwszy. Cały kurs nauk powinien być ujęty w ścisły porządek, tak, żeby nauka wcześniejsza przygotowywała późniejszą.

Z zasady zgodności z naturą wysnuwa Komeński drugie, niemniej ważne prawidło nauczania:

1. Należy uczyć wszystkiego najpierw przez zmysły. „Nauczanie — powiada — powinno iść w tym porządku: najpierw kształcić należy zmysły, potem pamięć, później rozum, wkońcu zdolność krytyczną. Taki

jest porządek natury. Dziecko najprzód poznaje wszystko przez zmysły (*Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu*, „cokolwiek jest w umyśle, wejść do niego musiało przez zmysły"). Spostrzeżenia zmysłów przechowuje pamięć a odtwarza wyobraźnia. Porównywując jedne z drugiemi, tworzy z nich rozum pojęcia ogólne, wkońcu zaś władza sądzenia odróżnia między niemi prawdziwe i fałszywe. Trzymając się tego porządku, — sądzi Komeński — można naukę uczynić najbardziej przyjemną, nawet dla najmłodszych dzieci.

2. W nauczaniu nie powinien istnieć nieszczęsny rozdział słów i rzeczy (*infelix divortium rerum et verborum*), poznawanie słów i rzeczy powinno się odbywać równocześnie. Ile możności uczyć powinniśmy się nie z książek, lecz z wielkiej księgi natury: od dębów i buków, a więc od otaczającego nas świata rzeczywistego. W tym poglądzie idzie Komeński widocznie w ślady Bakona i Ratichjusa.

3. Dzieci lat 8 do 10 uczyć się powinny tylko w języku ojczystym. Każdego języka uczyć należy bardziej przez praktykę, aniżeli przez reguły, a więc przez słuchanie, czytanie, przepisywanie, naśladowanie piśmienne i ustne, przez używanie języka w rozmowie. Reguły wspomagają i utwierdzają praktykę, ale winny one przychodzić po niej, nie zaś ją wyprzedzać.

4. Unikać należy zbytniego obarczania młodzieży nauką. Każdy wczesny owoc dobry jest do natychmiastowego użycia, ale tylko późne owoce cały rok przechowywać się dają.

5. W każdej nauce przestrzegać należy związku z życiem. Należy unikać takiej metody, przy pomocy której uczeń układa zdobywane wiadomości niby w hermetycznie zamkniętych skrytkach, gdzie leżą spokojnie, dopóki uczeń nie dopłynie do końca nauki szkolnej i nie wyrzuci ich wówczas na zawsze.

6. Przestrzegać należy związku między poszczególnemi przedmiotami. Wzajemny stosunek oddzielnych wiadomości nigdy w szkole przeoczony być nie powinien. „Widzimy, że oddzielne gałęzie drzewa nie

mogą żyć, jeśli wszystkie nie czerpią soków ze wspólnego pnia za pośrednictwem wspólnych korzeni. Jakże możemy wymagać, aby oddzielnie zasilane gałęzie wiedzy ocalały dla życia, dla prawdy?"

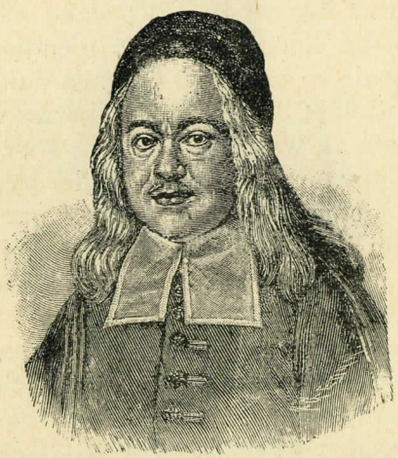
Poglądy Komenjusza na karność szkolną odznaczają się tą samą znajomością duszy dziecięcej, jaka cechuje i inne jego zapatrywania pedagogiczno-dydaktyczne. „Karności szkolnej — zdaniem jego — towarzyszyć powinna konsekwencja w postępowaniu, wolna od wszelkiej namiętności. Szkoła bez karności — to jak młyn bez wody. Wszelako nie wypływa stąd, jakoby krzyki, plagi, sińce miały być nieodłącznemi częściami szkoły; przeciwnie — czujność i uwaga nauczyciela najsnadniej zapobiec zdołają konieczności karania. Gdy ta nastąpi, ma być nie zemstą za wykroczenie, lecz środkiem, który ma zapobiec ich powtarzaniu się. Najlepszej formy karności uczy nas słońce niebieskie, które istoty wyrastające darzy najobficiej światłem i ciepłem, często deszczem i wiatrem, błyskawice wszakże i grzmoty zsyła najrzadziej. Plagi i uderzenia nie zdołają nigdy wpoić młodzieży miłości nauki, ale napoją ją z pewnością wstrętem ku niej i odrazą. Szkoły powinny być siedliskiem najczystszych duchowych rozkoszy dla młodego pokolenia".

Komenjusz jest nietylko w wieku XVII, lecz i w dziejach pedagogji wogóle zjawiskiem pierwszorzędnem, a jego poglądy na wychowanie, nauczanie, karność, na całą organizację i życie wewnętrzne szkoły stanowią epokę w rozwoju poglądów na te sprawy.

Jego zasady i myśli pedagogiczne są i dziś jeszcze podwalinami dobrej szkoły, jakkolwiek czasy najnowsze dorzuciły niejeden ważny szczegół do ich uzupełnienia. Zasługą Komenjusza nigdy niezapomnianą zostanie, że on pierwszy w czasach walk srogich i sporów gwałtownych głosił i życiem swem całem stwierdzał dwie przedewszystkiem zasady: że nauka w szkołach, zwłaszcza ludowych, odbywać się powinna wyłącznie w języku ojczystym, że oświata i nauka powinna być udziałem wszystkich bez wyjątku, że ogólne i powszechne wykształcenie ludu jest najlepszym a niezawodnym środkiem, wiodącym do uszlachetnienia i uszczęśliwienia ludzkości.

II. PIETYŚCI I AUGUST HERMAN FRANCKE.

Luter wypowiedział zasadę, że każdy na podstawie biblji może sam sobie własną wiarę wytworzyć. Stąd poszło, że już za czasów Lutra, a jeszcze bardziej po jego śmierci, pomiędzy komentatorami biblji powstały zawzięte spory, które sprowadziły w następstwie przeróżne sekty. Skutkiem zubożenia ogólnego, które wywołała wojna trzydziestoletnia, zmieniły się stosunki wśród protestantów gruntownie. Przekonano się, że nietyle chodzi o wiarę w dosłowne brzmienie tego, co biblja podaje, jak raczej o usposobienie religijne, o wewnętrzną miłość Chrystusa i bliźnich i o okazywanie tej miłości zapomocą czynów. Celem utwierdzenia się w tych poglądach niektórzy protestanci obok publicznych nabożeństw urządzali osobne nabożeństwa w domu, na których wspólnie się modlono, czytano biblję, rozważano ułomność natury ludzkiej i konieczność zbawienia. Od tańca, gier, zabaw, uczęszczania do teatru i innych świeckich uciech stronili zwolennicy tej sekty w tem przekonaniu, że grozi to utratą zbawienia. Ci protestanci, którzy hołdowali tym zapatrywaniom i okazywali je w życiu i działaniu, nazywali się pietystami. Twórcą tego kierunku był Jakób Spencer, który czas dłuższy pełnił obowiązki kaznodziei nadwornego w Dreznie.



A. H. Francke.

Najznakomitszym pedagogiem, który na kierunku pietystycznym oparł swe poglądy i prace pedagogiczne, był AUGUST HERMAN FRANCKE (* 1663 † 1727). Urodził się w Lubece, uczył się w uniwersytetach w Erfurcie i Kielu, prowadząc już jako młodzieniec życie czynne, pracowite a pożyteczne. Poznawszy się z Jakóbem Spenerem, z takim zapałem jął się uprawy nowego kierunku, że już jako docent prywatny w Lipsku budził niesłychane zajęcie u licznych swych słuchaczów. Za poparciem Spenera został r. 1692 wezwany

w charakterze profesora do Halli, do świeżo założonego uniwersytetu. Tu wykładał najpierw języki orjentalne, później teologję. Sława jego kaznodziejska była powodem, że oddano mu wnet parafję jednego z przedmieść Halli, zwanego Glaucha.

W nowej parafji zastał Francke okropną nędzę materjalną i moralną, mnóstwo dzieci zupełnie opuszczonych i zaniedbanych. Założył przeto we własnym domu szkołę dla sierót *(Armenschule)*, karmił je i odziewał, dzieląc się z niemi szczupłemi swemi dochodami. Gdy liczba sierót z każdym rokiem wzrastała, a funduszów na ich utrzymanie brakło, odezwał się Francke do całego społeczeństwa niemieckiego z prośbą o poparcie wielkiego dzieła. Popłynęły obficie datki bogatych i uboższych, magnatów, książąt i królów, a tak jeszcze w ciągu życia doczekał się zacny filantrop tej pociechy, że mógł powołać do życia cały szereg zakładów naukowych i dobroczynnych, które dziś złączone w kompleks budynków, równający się niemal małemu miastu, przynoszą zaszczyt Halli i niemieckiemu narodowi.

Powstały tedy w krótkim czasie: szkoła dla sierót płci obojej *(Waisenschule)*, szkoła ludowa dla chłopców i dziewcząt, szkoła łacińska, *paedagogium*, prócz tego alumnaty, pensjonaty i tak zwane *„Seminarium praeceptorum“*, zakład dla kształcenia nauczycieli gimnazjalnych. W chwili śmierci Franckego zakłady przez niego stworzone liczyły 2000 uczniów i dwustu nauczycieli. Dziś liczą uczniów około 4000 z 400 nauczycielami i nauczycielkami. Z biegiem czasu powstawały na zasadach, głoszonych przez Franckego, inne zakłady naukowe i wychowawcze, jak: gimnazjum, szkoła realna, seminarja dla nauczycieli ludowych i t. p. Zakłady Franckego mają dziś własną drukarnię, księgarnię i aptekę, obszerne pola i ogrody warzywne i owocowe, stawy do pływania i kąpieli w lecie, do ślizgawki w zimie, boiska do zabaw, sale gimnastyczne, koncertowe i t. p.

Ogromny ten gmach istnieje jeszcze dzisiaj, wznosi się pośród pięknych plantacji, położony nader korzystnie dla celów wychowawczych, a jakkolwiek pozbawiony wszelkich ozdób, potężne sprawia wrażenie swym ogromem i powagą. W XIX w. na jednym z dziedzińców gmachu wzniesiono

Franckemu piękny posąg, dłuta znakomitego rzeźbiarza Raucha. Francke umarł, mając lat 64, w r. 1727.

Z pomiędzy zakładów Franckego na szczególną wzmiankę i bliższe rozpatrzenie zasługuje jego *paedagogium*, instytut bardzo rozpowszechniony w całej Europie w XVII i XVIII wieku, a naśladowany i u nas w Polsce.

Pragnąc zakładom dla sierot przysporzyć znaczniejszych funduszów, przyjmował Francke na wychowanie i naukę 6- i 7-letnich chłopców rodzin zamożniejszych i kształcił ich bądź sam, bądź przy pomocy biedniejszych uczniów uniwersytetu. Gdy zaś liczba uczniów tego rodzaju znacznie wzrosła, stworzył dla nich osobny zakład, a wkrótce potem osobny dla nich wzniósł budynek (r. 1714). Wiele starania i kosztów łożył Francke na dobre wyposażenie i udoskonalenie tego zakładu, który nazwał *paedagogium*. Uczniowie jego pobierali naukę we wszystkich przedmiotach udzielanych w dzisiejszych gimnazjach, nadto zaś języka francuskiego, hebrajskiego, w muzyce i nauce zręczności (w tokarstwie, szlifowaniu szkła i t. p.). Gabinet przyrodniczo-etnograficzny, połączony z zakładem, nastręczał uczniom sposobności do doświadczeń i obserwacji. Prowadzono nadto młodzież tego zakładu do pracowni artystów i rzemieślników, do ogrodów botanicznych, do zakładów lekarskich, aby tym sposobem wprowadzić ścisły związek życia praktycznego z nauką teoretyczną. W godzinach wolnych od nauki uczono wychowanków poprawnych manier towarzyskich.

Stwarzając zakład w rodzaju *paedagogium*, spełniał Francke ogólne życzenie swego czasu w zakresie wychowania młodzieży. Jak bowiem w XVI w. ideałem młodzieńca było zostać uczonym, znać gruntownie oba języki starożytne, składać gładkie wiersze łacińskie lub greckie, tak znowu od czasu wojny 30-letniej za wzór „doskonałego dworzanina“ uchodził tylko ten, kto znał oprócz tego języki nowe, umiał rozprawiać o sztukach pięknych i naukach realnych, słowem, łączył w sobie przymioty człowieka uczonego z zaletami światowca, idącego z postępem. Ideał ten wychowania stał się powodem zakładania t. zw. akademij szlacheckich w różnych krajach Europy, u nas t. zw. *Collegium nobilium*, założonego przez ks. Stanisława Konarskiego.

Pedagogja Franckego streszcza się w poglądach następujących:

1. Celem wychowania jest żywe poznanie Boga i serdeczne umiłowanie nauki chrześcijańskiej. Osiąga się ten cel przez dobry przykład nauczyciela, przez gorliwą, codzienną naukę Pisma św. i katechizmu, przez regularną modlitwę i częste ćwiczenia pobożne. Pobożność potrzebna jest wszystkim stanom bez wyjątku, zapewnia ludzkości szczęście rzeczywiste. Należy tedy wprowadzić do szkoły wszystko, co prawdziwą pobożność podnosi, troskliwie zaś odsuwać od niej to, co ją może pognębić.

2. Naukami młodzieży przeciążać nie należy. „Nauczyciel musi być jak ów roztropny siewca, który nie sypie ziarna na ziarno, niepomny, że spodnie, przytłumione

przez wierzchnie, nie może się rozwinąć, ale uważa, aby raz rzucone, prawdziwy plon wydało.“

3. Metodą szkolną może być tylko metoda sokratyczna, wykład uniwersytecki jest w szkołach szkodliwy. Tylko w klasach najwyższych wolno nauczycielowi dłużej mówić bez zapytywania uczniów.

4. Należy uczyć dla życia, nie dla szkoły. Trzeba młodzież zaznajamiać z otaczającym ją światem: w godzinach wolnych prowadzić ją do sklepów kupieckich, do fabryk, do młynów, na pole w czasie siejby lub żniwa i t. p., tylko nie do teatru i na widowiska, bo te rozpalają żądze i podsycają lekkomyślność.

5. Karność niech będzie surowa, lecz nie barbarzyńska. Niech w jej przestrzeganiu zjednoczy się miłość z powagą, niech przytem uwzględniona będzie indywidualność ucznia. Za niewyuczenie się lekcji, za brak pojętności nigdy dziecko karane być nie powinno, raczej za złość, za kłamstwo lub kradzież. Przezwisk dzieciom dawać ani szyderczej względem nich mowy używać nie wolno nauczycielowi; nie poprawia się ich tym sposobem, ale rozgorycza i zniechęca.

Wychowanie fizyczne w zakładach Franckego było do pewnego stopnia zaniedbane, przynajmniej nie było ono uprawiane w sposób, w jaki my to dziś pojmujemy. Feryj nie było wcale, nauka odbywała się nawet w niedzielę. Jako wytchnienie służyły tylko przechadzki, podczas których młodzież pod ciągłym zostawała nadzorem, — zakazane były natomiast wszelkie gry, nawet najniewinniejsze, jak: gra w piłkę, ślizgawka, rzucanie śnieżkami. Że taniec i inne zabawy były wzbronione, wynikało to z zasad pietystycznych. Skłaniano natomiast wszystkich wychowanków domu sierót do robót ręcznych, dziewczęta do zajęć gospodarskich w domu, chłopców do uprawy ogrodu i pola.

Francke był przedewszystkiem człowiekiem nawskroś szlachetnym i bogobojnym, hasłem jego żywota było uczynić ze swych wychowanków ludzi pobożnych i pożytecznych. Celu tego dokonał, zostawiając pomnik, który przetrwał żywot jego szlachetny do dnia dzisiejszego.

Większe niż dotychczas uwzględnienie przedmiotów realnych w zakładach Franckego dało z czasem pochop do zakładania szkół realnych. Pierwszą szkołę realną w Niemczech założył r. 1706 Krzysztof Semler, początkowo jako fachową szkołę dla rzemiosł; jako średni zakład naukowy stworzył pierwszą szkołę realną w Berlinie r. 1746 Juljusz Hecker.

Przez założenie *seminarium praeceptorum*, jak niemniej przez kształcenie uczniów na praktycznych nauczycieli, stał się Francke twórcą seminarjów nauczycielskich dla szkół ludowych i wyższych.

Pedagogja Franckego ma obok zalet pierwszorzędnych i pewne wady. Zbyt wielki nacisk położony na formalistyczną pobożność i praktyki religijne okazał się zczasem w praktyce szkodliwy. Po śmierci mistrza, pod nieumiejętnym kierunkiem następców, znikła z zakładów przez niego stworzonych prawdziwa bogobojność, a jej miejsce zajęło świętoszkostwo i obłuda, znikła naturalność, nastał szkodliwy dla religijnego rozwoju młodzieży przymus.

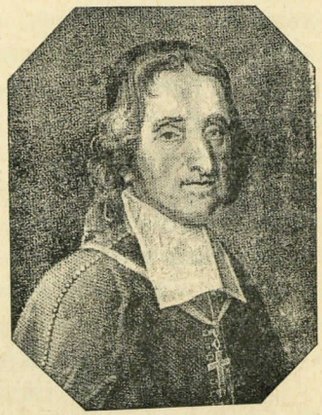
Po śmierci Franckego w pierwszej połowie XVIII w. wzrastała ciągle liczba uczniów, gdy jednak poziom naukowy stale zaczął się obniżać, a miejsce prawdziwej pobożności zajęła niemiła obłuda, zaczęła gwałtownie upadać razem ze sławą zakładu także liczba wychowanków.

Dopiero pod koniec XVIII w. przyprowadził zakłady Franckego do dawnej świetności August Herman Niemeyer, wnuk Franckego. Tak przez swe znakomite prace pedagogiczne, jak i przez to, że instytut uczynił krajowym i że doprowadził do przyjęcia go pod zarząd pruskiej administracji, przyczynił się on do ugruntowania dzieła Franckego.

III. FÉNELON, JAN BAPTYSTA DE LA SALLE I SZKOŁY „BRACI CHRZEŚCIJAŃSKICH".

Omawiani dotychczas pedagogowie XVII w. należą do innowierców. Mieli jednak i katolicy w czasie tym mężów, którzy sprawę wychowania naprzód posunęli. Byli nimi: Fénelon i Jan Baptysta de la Salle, obaj potomkowie zamożnych rodów, obaj należący do stanu duchownego.

a) FRANÇOIS SALIGNAC DE LA MOTHE FÉNELON (* 1651 † 1715). Urodził się w zamku Fénelon w Périgord, w pd.-zach. Francji. Kapłan cnót wielkich, otrzymał ze strony swej władzy duchownej jako pierwszy urząd pouczanie nawróconych na katolicyzm Hugonotów. Obowiązek ten pełnił Fénelon bardzo ściśle przez lat 10. W czasie tym napisał główne swe dziełko pod tytułem: *„O wychowaniu dziewcząt"*. Jest to pierwsza i jedna z najlepszych prób przedstawienia zasad systematycznego wychowania kobiet. Fénelon pierwszy wskazał z całym naciskiem na ważność wychowania niewiast.



Franciszek Fénelon.

„Złe wychowanie kobiet — mówi on — o wiele więcej przynosi szkody ludzkości, niż złe wychowanie mężczyzn". W dalszym ciągu dziełka swego mówi wyczerpująco o błędach, popełnianych najczęściej w wychowaniu dziewcząt (miękkość, próżność, namiętność, gonienie za zabawami i widowiskami, bezmyślność, nienasycona ciekawość), podając rady, jak je wytępiać, jak się ich wystrzegać. Mówi o najważniejszych obowiązkach kobiety, żony i matki.

Dziewczę powinno wcześnie zaprawiać się w bogobojności, religja u kobiet powinna być raczej rzeczą serca niż rozumu. Co do wykształcenia umysłu przestrzega Fénelon przed zbytniem obciążaniem dziecka nauką, przed różnorodnością przedmiotów. Najprostsza to bowiem droga do rozbudzenia próżnej zarozumiałości i płytkości. Nie należy zaniedbywać natomiast udzielania przyszłym gospodyniom licznych a trafnych wskazówek z zakresu gospodarstwa domowego.

Postępowanie z dziewczętami powinno być uprzejme, nauka oparta być ma na obserwacji i doświadczeniu, przedewszystkiem zaś polegać powinna na dokładnem rozumieniu rzeczy i na zainteresowaniu. „Uczyń naukę przyjemną; jeżeli cnota przedstawi się dziecku nudną i ponurą, samowola ujmującą, wszystko stracone, — będziesz pracował napróżno".

Wskazuje wreszcie Fénelon na wielkie znaczenie przykładu matki w wychowaniu dziewcząt. Cokolwiek matka córce wzniosłego prawić będzie, pójdzie na marne, jeżeli w postępowaniu matki dostrzeże córka sprzeczności z radami".

Od roku 1689 do 1705 był Fénelon wychowawcą młodego księcia Burgundji, wnuka Ludwika XIV. Celem poparcia swego wychowawczego wpływu na Delfina [1]), pisał Fénelon na jego użytek wiele powiastek, bajek, rozmówek. Ten sam cel miało napisanie głównego jego dzieła pod tytułem: *„Przygody Telemaka"*. Jest to zmyślone opowiadanie, do którego za tło posłużyła autorowi treść kilku pieśni *Odyssei* Homera. „Telemachos, syn Odysseusza, wyjeżdża w świat, by zasięgnąć wiadomości o swym ojcu, który przed laty 20 wyruszywszy z innymi bohaterami pod Troję, jeszcze nie powrócił. Telemachos, któremu towarzyszy w tych wędrówkach bogini Atena w postaci Mentora, poznaje przy tej sposobności przeróżne państwa, ich ustrój, zwyczaje i obyczaje."

„Przygody" są niedoścignionym wzorem tak zwanego „Zwierciadła księcia". Napisał je Fénelon, aby przy pomocy zajmującej lektury przedstawić następcy tronu a swemu wychowankowi zasady mądrości chrześcijańskiej, panowania nad namiętnościami a przestrzec przed ponętami światowemi. *„Przygody Telemaka"* są najdawniejszą książeczką dla młodzieży, która i dziś jeszcze z pożytkiem temu celowi służyć może.

Swoboda, z jaką autor czynił aluzje w książce tej do przeróżnych występków życia dworskiego, ściągnęła na Fénelona niełaskę króla i utratę stanowiska wychowawcy książęcego. Umarł jako biskup w Cambray roku 1715.

W Polsce kilka pokoleń kształciło się na *„Telemaku"*, w wieku XVII i XVIII. „Z tego źródła jedni, jak król Stanisław August, wynieśli polor zewnętrzny przy słabo rozwiniętej woli, inni, jak Tadeusz Kościuszko, zaczerpnąwszy z niego ideał sprawiedliwości, prawa i miłości ludzi, zniechęceni niemożliwością urzeczywistnienia marzeń swoich, przedwcześnie usunęli się z widowni. Obaj oni zarówno z Telemachem szczytne, a nawet szczytniejsze od niego mieli zadanie: jemu chodziło o odzyskanie straconego ojca, tym o wywalczenie niezależności Ojczyzny. Gdy jednak Telemach wrócił szczęśliwie do ojczyzny, to Stanisław August i Kościuszko oczy zamknęli na wygnaniu: Król pośród goryczy złoconej niewoli, Wódz pod dachem wolnego obywatela nadewszystko przenosząc swobodę i czystość moralną".

[1]) Tak nazywano we Francji następców tronu.

b) JAN BAPTYSTA DE LA SALLE (* 1651 † 1719), kanonik w Reims, jest twórcą bardzo pożytecznego bractwa pod nazwą: „Braci szkół chrześcijańskich", które założył mimo wszelkich trudności i przeszkód tak ze strony zgromadzeń duchownych, jak i nauczycielstwa świeckiego. Bractwo to wzięło sobie za zadanie udzielanie nauki dzieciom pozbawionym opieki rodzicielskiej, zakładanie szkół (elementarnych wyłącznie) dla sierót, urządzanie szkół niedzielnych, wogóle podniesienie umysłowe i moralne warstw „wydziedziczonych" płci obojej, na wsi i w mieście. Bractwo składało się z ludzi świeckich, pragnących swój czas i siły poświęcić nauczaniu biednych. Przyjmowano do niego najpierw na jeden rok, później na trzy, dopiero po 25-tym roku życia składano śluby na całe życie. „Bracia szkolni" nie gonią za nowemi metodami nauczania, przyrzekają sobie osiągnięcie największych rezultatów przy pomocy zapału, cierpliwości i poświęcenia bezgranicznego. Reguła każe nauczycielowi pilną mieć uwagę na swoje postępowanie, zaleca łagodność w obejściu, używanie plag tylko w ostatniej potrzebie.

Nauka udzielana była wyłącznie tylko w mowie macierzystej uczniów. Każda szkoła składała się przynajmniej z 2 klas: w każdej klasie podzieleni byli uczniowie podług swych wiadomości na 3 oddziały. Jeden tylko oddział miał zawsze naukę bezpośrednią, gdy tymczasem oba inne zatrudniano przy pomocy dojrzalszych uczniów. Nie wolno było odpowiadać, tylko na pytania. Także nauczyciele wzbronione mieli używanie słów zbytecznych.

Towarzystwo w przeciągu kilku lat zdziałało bardzo wiele, zwłaszcza w krajach, w których szkolnictwo ludowe nie odpowiadało słusznym wymaganiom czasu. Z chwilą śmierci swego założyciela liczyło już 27 szkół, w których pobierało naukę 10.000 dzieci.

W styczniu roku 1900 było około 20.000 braci i nowicjuszów, utrzymujących 2.000 szkół, podzielonych na 8.230 klas, a w nich 350.000 uczniów. Nadto wychowują „Bracia chrześcijańscy" 8.000 sierot, zbierają 32.572 młodych ludzi do patronatu i 21.000 dawnych uczniów do stowarzyszeń wzajemnej pomocy, zaś 3.000 młodzieży mieszka w ich domach.

Błogosławiona działalność Jana Baptysty była powodem, że po śmierci czczono go i wielbiono, otaczając chwałą najwyższą pamięć Jego. Papież Leon XIII ogłosił go 24 maja 1900 Świętym.

IV. JANSENIŚCI.

„Port Royal", miejscowość niedaleko Wersalu we Francji, była w tym okresie siedzibą reformatorów wychowania, którzy opierając się na nauce Kornelego Jansenjusza pod względem mniemań religijnych, a na poglądach Kartezjusza pod względem filozoficzno-pedagogicznym, przez długi czas wiedli zawzięte spory z zakonem Jezuitów w zakresie nauczania i wychowania. Założycielem tego bractwa, znanego pod imieniem „samotników z Port Royal", był opat St. Cyran. Głównem zadaniem wychowania podług nich jest: otoczyć młodzież dobremi wpływami. Stąd nie są oni zwolennikami wychowania gromadnego, a już wcale nie wychowania publicznego, w którem przez większą część roku wpływ sióstr i matek na dziecko lub młodzieńca jest raczej mitem, ich widok wspomnieniem niejasnem. Były to, jak widać, czasy, w których, zwłaszcza w domach zamożniejszych, pozbywano się prędko dzieci, wysyłając je na wychowanie do obcych.

Było tak i w Polsce. Ze wspomnień kasztelanica Biesiekierskiego dowiadujemy się, że pan kasztelan z Płowców, chcąc się pozbyć kłopotów wychowawczych, rozdawał dzieci między rządców swych włości. Kasztelanice rośli więc, nie znając ojca, matki i rodzeństwa, uważając rządcę i jego żonę za swych rodziców. Kasztelan był dla swoich dzieci tak samo owym panem, jak nim był dla rządcy i jego rodziny. Po kilku latach takiego cudackiego wychowania rządca otrzymywał rozkaz dostawienia do pałacu kasztelanica, który drżąc ze strachu i trzymając się poły surduta rządcy, z trwogą stawał przed obliczem własnych rodziców. Taki sposób wychowania przeszedł do Polski niewątpliwie z Francji i długi czas był przestrzegany.

W nauczaniu starają się Janseniści przedewszystkiem rozwinąć w uczniach samodzielność i zdolność sądzenia. Dlatego sami pracują nieustannie nad własnem wykształceniem zawodowem i nad wynajdywaniem coraz nowszych metod. „Praktyka bowiem czyni doskonałym, ale praktyka czynienia źle czyni tylko doskonałym w zadowalaniu się ladajaką robotą. To sprawia, że często tradycja szkoły przechodzi w martwą rutynę, a nauczyciele jej hołdujący tracą zdolność widzenia, jak konie pracujące w ciemności."

Dla wychowania młodzieży, zdaniem Jansenistów, jeden jest tylko nieodzowny warunek u nauczyciela — dobroć, podobnie jak dla umysłowego wychowania jeden jest główny przymiot wymagany, — inteligencja.

Zasady Port-Royalistów przyjął prawie w zupełności i wprowadził je w praktykę wyższych szkół francuskich.

V. KAROL ROLLIN.

(* 1661 † 1741), jeden z najznakomitszych historyków i pedagogów francuskich w II połowie XVII w. i pierwszej XVIII w., przodownik tego kierunku odrodzenia klasycyzmu, który dbał nie tyle o samą gruntowną znajomość języków i świata klasycznego, ile raczej wszczepiał w młodzież pierwiastki kształcące, zawarte w językach klasycznych. Najważniejszem dziełem Rollina jest traktat o nauczaniu „*Traité d' étude*".

Zasady pedagogiczne Rollina streścić się dają w sposób następujący:

Należy rozpoczynać naukę, skoro tylko dzieci potrafią mówić, już choćby dlatego, aby je przyzwyczajać do pracy i porządku. Dzieci posiadają godną podziwienia własność zdobywania sobie wiadomości z rozmów osób starszych. „Opowiadajcie więc dzieciom historyjki i zapytujcie je o różne kwestje, które je zajmować mogą. Pobudzajmy żądzę wiedzy u dzieci przy pomocy pochwał, których jednak nadużywać nie należy. Czytania niech się dzieci uczą igrając. Nie dawajcie im odrazu książki do czytania, ale każcie im litery poszczególne na kartonach napisane składać w wyrazy". Także maszynę do czytania, wynalezioną podówczas przez Ludwika Dumasa „*Alphabet mecanique*" poleca Rollin zapewniając, że dzieci 3—4-letnie uczą się łatwo czytać przy pomocy tego środka. Była to ręczna drukarnia i zecernia: dzieci pod kierunkiem nauczyciela uczyły się składania liter i odbijania ich w wyrazach i zdaniach. „Biuro typograficzne" Dumasa znane było w XVII w. także w Polsce i zalecane przez znanego pedagoga Krajewskiego.

Dzieło Rollina obejmuje sześć ksiąg i traktuje o językach klasycznych, o retoryce, o historji, kierownictwie kolegjum, o jego naczelniku i nauczycielach, o obowiązkach rodziców, nauczycieli domowych i uczniów.

Zasady pedagogiczne Rollina przedostały się także do Polski i wywarły stanowczy wpływ na metody i program nauczania przedmiotów humanistycznych w „*Collegium nobilium*" ks. Stanisława Konarskiego.

VI. UNIWERSYTET JAGIELLOŃSKI W XVI—XVIII WIEKU[1]).

W wieku XVI była Akademja Jagiellońska w istocie taką, jaką ją chciał mieć jej założyciel, Kazimierz Wielki: była „perłą nauk przemożnych“ i wydawała „mężów dojrzałością ducha znakomitych, świetnością cnót ozdobionych i biegłych w różnych wiedzy gałęziach“, była „matką-żywicielką“ nietylko dla synów polskiej ziemi, ale i dla przybranych dzieci i wychowańców, garnących się do niej tłumnie ze wszystkich krajów postronnych.

Nie było już w wieku XVI wprawdzie tak znakomitych profesorów jak: Jakób z Paradyża lub Wojciech z Brudzewa, ani też tak wyjątkowych słuchaczy, jak Mikołaj Kopernik lub Konrad Celtes, głośny uczony. Ale był cały szereg uczonych wybitnych, którzy zadziwiali słuchaczy wielostronnością i głębokością wiedzy. Ciągle jeszcze wśród różnolitego tłumu słuchaczy znaczny zastęp stanowili przybysze z obczyzny, którzy roznosili nabytą w Polsce wiedzę daleko nieraz poza jej gościnne granice.

Dwa były prądy umysłowe, które nurtowały społeczeństwa europejskie w pierwszej połowie XVI wieku: prąd humanizmu działający już od wieku, ale zawsze jeszcze pełen pociągającej siły i świeżości, i drugi prąd, religijno-reformacyjny, porywający swoją nowością.

Wobec reformacji zachowywała się Akademja odpornie i trwała niewzruszenie na stanowisku katolickiem. Wpływ humanizmu dostał się na Uniwersytet Jagielloński prędzej, niż na niejeden z uniwersytetów niemieckich. Grzegorz z Sanoka, zjednywał dla humanizmu ze swej katedry zwolenników i znawców już w drugiej ćwierci XV wieku. Był nawet czas, kiedy się zdawać mogło, że kult klasycznej literatury bierze w Krakowie górę nad kultem scholastycyzmu.

I w dalszych czasach nie traci humanizm zwolenników w pośród profesorów i uczniów Akademji krakowskiej. Najwięcej ruch humanistyczny jest ożywiony na wydziale filozoficznym, nie znać natomiast tego życia i tej ruchliwości na innych wydziałach. Skutkiem tego szlachta polska zaczęła już w pierwszej połowie XVI wieku unikać Akademji, przenosząc nad nią uniwersytety zagraniczne, a wskutek tego i odpływ młodzieży, poszukującej wyższego wykształcenia ku obcym akademjom wzrastał z każdym niemal rokiem. W drugiej połowie XVI wieku doszło do tego, że właściwą szkołą główną dla szlachty polskiej była nie szkoła Jagiellońska, lecz Akademja Padewska; nęciły nadto Polaków ku sobie także Bolonja, Bazyleja, Lipsk i Paryż. Za ostatnich Jagiellonów trudno znaleźć w Polsce znamienitszego człowieka, któryby nie odbył wędrówki do któregoś z włoskich uniwersytetów.

> Wolicie do Włoch, albo do Niemiec słać syny
> Mając swe szkoły doma, gdzie przedtem jeździli
> Cudzoziemcy...

ubolewał słusznie Kochanowski. Tomicki, Kmita, Padniewski, bogaci mecenasi uważali poniekąd za swój obowiązek wysyłać zdolnych ludzi dla dopełnienia wykształcenia zagranicę.

Skutkiem usuwania się od Akademji zamożniejszych uczniów ubożała Akademja, coraz mniej było takich mecenasów, którzy mogli odwdzięczać się Akademji za wyniesioną z niej naukę. Nie dziw więc, że zabrakło w krakowskim Uniwersytecie znakomitszych profesorów, że Akademja nie szła już z postępem nauki, że nie utrzymywała się na równym poziomie z kulturą zachodnią. System średniowieczny ze swemi nietykalnemi powagami przytłoczył zczasem ożywczy prąd humanizmu. Akademja nie stanęła na czele ruchu umysłowego w Polsce i nie potrafiła siłą swojego wpływu nadać kierunku temu prądowi. W rozkwicie naszej literatury narodowej XVI wieku nie odegrała też Akademja Jagiellońska prawie żadnej roli.

Świecka część społeczeństwa polskiego zajmowała wobec najwyższej szkoły krakowskiej stanowisko dosyć obojętne. Były wprawdzie kilkakrotne próby zreformowania Akademji, ale próby te z różnych powodów spełzły na niczem.

Stefan Batory myślał czas niejaki o założeniu nowej instytucji naukowej, lepszej Akademji, w miejsce istniejącej i podejmował nawet usiłowania, aby dla niej pozyskać znakomitych uczonych zagranicznych, Mureta i Sigoniusa. Śmiały jednak projekt królewski nie doznał urzeczywistnienia, polityka odwiodła wnet dzielnego króla od spraw pokojowych, a wkrótce i śmierć go zabrała zawcześnie nietylko dla Polski rycerskiej, ale także i dla Polski naukowej.

[1]) Dr. Wiktor Czermak, Uniwersytet Jagielloński w czterech ostatnich wiekach. Przegląd Polski, r. 1900, str. 507—588.

Wiek XVII nie mógł Akademji krakowskiej przynieść tego, czego jej nie umiał zapewnić wiek XVI. Warunki bytu były w Polsce coraz trudniejsze dla instytucyj naukowych. Ciągłe walki stanowe, religijne i polityczne utrudniały i tak już ciężkie stanowisko Akademji. Akademja obstawała przy Kościele katolickim, więc stronili od niej wszyscy innowiercy. Była przepełniona mieszczanami lub dziatwą z pod wiejskiej strzechy, więc odstręczała od siebie magnatów i zamożniejszą szlachtę. Akademja nie chciała poddać się przodownictwu naukowemu zakonu Jezuitów, więc musiała podjąć walkę o byt z tym zakonem.

Wiek XVII — to w naszych dziejach wiek krwawy, żelazny; częste burze wojenne, które szalały nad Rzecząpospolitą porywały i unosiły ze sobą całe tłumy rycerskiej młodzieży. Kraków sam był niejednokrotnie w niebezpieczeństwie, znajdował się nawet czas niejaki w rękach nieprzyjaciół. Akademja na tem niemało cierpiała, jak ucierpiała dużo i cała polska ziemia.

Długotrwały spór Akademji z Jezuitami nie przyczynił się także do podniesienia poziomu naukowego uniwersytetu. Jezuici mieli przed sobą jasno wytknięty cel: chcieli owładnąć całem wychowaniem publicznem w Polsce, więc szkolnictwem niższem zarówno jak i wyższem, chcieli zewsząd wyprzeć wpływ Akademji Jagiellońskiej. Rozwinęli Jezuici nader ruchliwą działalność około zakładania nowych szkół, tam zwłaszcza, gdzie istniały tak zwane: „kolonje akademickie".

Rozpoczął się więc gorszący, przewlekły spór na słowa między Jezuitami a Akademją. Od sporów słownych przechodziło i do cięższych zatargów, do ekscesów publicznych, które się kończyły czasem nawet rozlewem krwi i wypadkami zabójstwa. Akademja krakowska wychodziła najczęściej zwycięsko ze sporów z Jezuitami, ale długoletnia ta walka odwracała uwagę profesorów i uczniów od nauki, podniecała namiętności i zawiści, działała rozstrajająco na karność wśród młodzieży. Młodzież, która patrzyła na tę walkę namiętną, sama traciła poczucie karności. Stądto zajścia i zatargi publiczne o krwawym wyniku były w Krakowie w XVII wieku na porządku dziennym. Nietolerancja religijna, która poczyniła szybkie postępy za czasów pierwszego i ostatniego Wazy,

udzielała się i krakowskim scholarom. Antagonizm wyznaniowy do innowierców i Żydów pobudzał najczęściej do zaczepek i bitek ulicznych. Nie pomogły surowe rozporządzenia Stefana Batorego, Jana Kazimierza i Sobieskiego. Trudno się temu dziwić, gdy się zważy, że przykład, który naśladowała młodzież, szedł po części zgóry, od starszych, od rodziców i przełożonych.

I w XVII wieku nie brak było prób podejmowanych dla zreformowania Akademji, ale próby te nie odniosły pożądanego skutku. Dokonanie zasadniczej i wszechstronnej reformy miało być dopiero dziełem Komisji Edukacji Narodowej.

Na wniosek ks. Michała Poniatowskiego powierzyła Komisja w roku 1777 ks. Hugonowi Kołłątajowi misję przeprowadzenia wizytacji Akademji i wypracowania projektu reformy. Zadanie swe rozpoczął Kołłątaj od zbadania stanu majątkowego Akademji, zarządził rewizję bibljotek. Projekty reform, nowych planów naukowych, zmiany w składzie grona nauczycielskiego, przedstawiane Komisji, zyskiwały stopniowo jej zatwierdzenie.

Największą doniosłość miały zmiany w planie naukowym i w całym systemie nauczania, jakie wprowadził Kołłątaj zkolei na wszystkich wydziałach, a najwcześniej, bo już w roku 1778 na wydziale filozoficznym. Wydał też Kołłątaj osobną instrukcję, której się mieli trzymać profesorowie. Zalecała ona prelegentom, aby w wykładach swoich uwzględniali nowszą literaturę przedmiotu, aby unikali powtarzania zastarzałych przesądów i rozbudzania zawiści i aby się trzymali sposobu analitycznego, przechodząc od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, aby naukę do rozmaitych potrzeb życia zastosowywali, aby teorję stosowano do potrzeb praktycznych, w szczególności krajowych. W tych i tym podobnych przepisach widoczna jest intencja wprowadzenia metody rozumowej w miejsce pamięciowej, dbałość o przestrzeganie ścisłego związku teorji z praktyką, wogóle dążność do tego, aby przysposobić uczniów do przyszłych czynności zawodowych, ułatwić im spełnianie obowiązków obywatelskich. Pierwszorzędnej doniosłości reformą było to, że w miejsce wykładowego języka łacińskiego, na wszystkich wydziałach, z wyjątkiem teologicznego, wprowadzono język polski, zostawiając jednak

możność używania nadal także i języka łacińskiego. Większą część dawniejszych profesorów usunął Kołłątaj z katedr, dbając jednak o dostateczne ich zaopatrzenie, usuniętych zaś zastąpił nowemi siłami jak najlepszej miary. Niespożytą zasługą reformatora było wreszcie to, że kładł szczególny nacisk na tworzenie zbiorów i zakładów naukowych przy uniwersytecie i dał w ten sposób początek całemu szeregowi instytucyj, których poprzednio Akademja nie posiadała.

Ustawy Komisji Edukacyjnej narodowej przywróciły Akademji zatracone w XVIII wieku prawie zupełnie prawo zwierzchnictwa nad podrzędnemi zakładami naukowemi w Koronie, orzekając, że „do Szkoły Głównej krakowskiej należeć będą wszyscy nauczyciele szkół koronnych“ i że Akademja ma obowiązek nadzorowania i kontrolowania szkół podwładnych i wykonywania sądownictwa nad osobami w skład ciał nauczycielskich wchodzącemi.

Pomiędzy nowymi profesorami, których pozyskał Kołłątaj dla zreformowanej Akademji, najcenniejszym nabytkiem była osobistość Jana Śniadeckiego, który w roku 1781 objął katedrę matematyki wyższej i astronomji w Uniwersytecie krakowskim. W zastępie uczonych polskich z końca XVIII i z początku XIX wieku był on pierwszym uczonym europejskiej miary, bo nietylko sam umiał się utrzymać na poziomie europejskiej nauki, ale i nawzajem w zagranicznym świecie naukowym dobrze był znany i prawdziwie ceniony. Umysł wszechstronny, zdolny do wznoszenia się od przedmiotów umiejętności ścisłych do najwyższych zagadnień filozoficznych, a przytem człowiek wyposażony talentem organizacyjnym, energją, obrotny, ruchliwy, przedsiębiorczy — nadawał się Śniadecki znakomicie do roli współpracownika przy dziele reformy. Jego pomocy używał Kołłątaj stale, codziennie przy układaniu ostatecznego planu reform, nakłoniwszy go do przyjęcia obowiązków sekretarza uniwersytetu i członka Rady Wizytatorskiej.

Istota całej reformy Kołłątajowskiej, jej największa korzyść i ważność była w tem, że nareszcie zerwano stanowczo ze starym systemem, że zostały wytknięte nowe kierunki i drogi, po których można było dojść kiedyś do zrównania się z postępem zachodnio-europejskim.

VII. SYSTEM KSZTAŁCENIA MŁODZIEŻY POLSKIEJ ZAGRANICĄ W XVI–XVIII WIEKU.

Wobec stopniowego, a stałego obniżania się poziomu naukowego Akademji krakowskiej stało się już w drugiej połowie XVI wieku powszechnym zwyczajem na polskich dworach magnackich, że się paniczów starszych wysyłało dla „wypolerowania obyczajów“ zagranicę. Wyższe zakłady naukowe krajowe przyzwyczajono się uważać za rodzaj szkół średnich, po których ukończeniu nic nie pozostawało, jak udać się na jakiś uniwersytet cudzoziemski.

Rozpoczęła się ta emigracja młodzieży za nauką już u schyłku XV w., przybrała jeszcze szersze rozmiary w drugiej połowie XVI w., aby dojść do swego maksymum w XVII wieku. Przyczyną tego zjawiska było, że Akademja pozostająca na zacofanem stanowisku średniowiecznego scholastycyzmu, traci stopniowo tytuł dobrej sławy naukowej. Odwracają się od niej zwolennicy „nowinek“, kalwini, arjanie i inni różnowiercy dlatego, że pozostała katolicką i poczynają się garnąć do uniwersytetów zagranicznych, opanowanych przez reformację. Odwracają się od Akademji dalej tacy, na których wionęło z Południa i Zachodu świeże tchnienie odrodzenia w literaturze i sztuce i wabić musiało ku źródłom nowych kierunków duchowych. Odwracają się wreszcie i ci, którzy przez wysokie urodzenie czując się przeznaczeni do wyższych zawodów, widzieli pożytek i potrzebę wżycia się w świat obcy, zaznajomienia się ze stosunkami i językami postronnych krajów.

Stądto najliczniejszego kontyngentu polskich słuchaczy na uniwersytetach zagranicznych w XVI—XVIII w. dostarczała młodzież majętniejsza, pochodząca z wyższych sfer szlacheckich, przedewszystkiem dzieci magnatów i senatorów. Tak w metryce lipskiej jak i padewskiej spotykamy się w wieku XVI do XVIII z nazwiskami wszystkich świetniejszych rodów polskich.

„Był u nas zwyczaj — pisze historyk Wiktor Czermak — przynajmniej wśród polskiej arystokracji, dopełniać wykształcenia przez studja zagraniczne lub podróż po obcych krajach. Czego ta młodzież lepszych domów szukała zagranicą, to można wyrozumieć z instrukcyj, wydawanych przez rodziców dzieciom, wysyłanym z domu na naukę“.

„Szczególny nacisk kładą te instrukcje prawie wszystkie na potrzebę poznawania obcych języków. Łacina naturalnie idzie zawsze przed innemi, ale po niej koniecznie jeden albo i więcej nowożytnych języków. Drugim przedmiotem, najbardziej zalecanym dzieciom przez ojców jest ćwiczenie się w stylu i wymowie. Dalsze miejsce zajmuje fizyka, etyka i prawo. Edukacja kończy się zazwyczaj na studjowaniu nauk militarnych. Zalecane są też w niektórych instrukcjach ćwiczenia ciała a jako dodatek dozwolona gra na lutni".

„Uzupełnianie wykształcenia nabytego w kraju przez studja zagraniczne miało swoje ważne strony dodatnie, wprowadzając przyszłych obywateli Rzeczypospolitej w kontakt z oświatą i z całym postępem cywilizacyjnym Zachodu. Ale ta młodzież, która szła po naukę zagranicę, niezawsze była dostatecznie dojrzała i przysposobiona, aby odnieść korzyść z pobytu na cudzych ziemiach. Wysyłało się z Polski młodych ludzi zazwyczaj w latach zbyt wczesnych".

„Wątpić też trzeba, aby w tym wieku młodzież mogła przedsiębrać głębsze samodzielne studja nad stosunkami cudzoziemskiemi. Wracało się potem do domu i przystępowało do służby obywatelskiej, do praktycznych zajęć odrazu, bez znajomości stosunków i potrzeb krajowych, bez zasobu wiadomości niezbędnych każdemu, kto szczerze pragnął być Rzeczypospolitej pożyteczny. Cały wreszcie skład nauk, o których nabycie się starano, nie zalecał się szczęśliwym doborem. Trawiono najwięcej czasu na naukę pamięciową, na poszukiwaniu poloru zewnętrznego, za mało zaś uwagi wytężano i starania łożono na wzbogacenie wiedzy realnemi wiadomościami. Wszystkie nauki, jakie nabywano zagranicą, miały tę ujemną stronę, że nie były oparte o grunt swojski i najmniej o rzeczach swojskich informowały".

„Jakiekolwiek były drogi, które doprowadziły do takiego systemu edukacyjnego i jakiekolwiek przyczyny złożyły się na utarcie takiej ułomnej rutyny wychowawczej, nie godzi się w każdym razie wad tego systemu kłaść na karb braku troskliwości o rozwinięcie umysłowe dzieci i na brak przywiązania rodziców do dzieci".

„Utrwalone bowiem wyrazy poglądów ludzi sfer wyższych na sposób i kierunek edukacji młodzieży, jakie się przechowały w instrukcjach ojców i w listach do synów, są świadectwami,

że cnoty miłości i troskliwości rodzicielskiej krzewiły się w domach polskich głównie w XVII wieku. Ze wszystkich artykułów przykazań ojcowskich i korespodencji między rodzicami a dziećmi tchnie tyle ciepła, tyle rzetelnej troskliwości o dobro potomstwa, jest w nich tyle powagi i przeświadczenia o ważności zadania, któremu mają służyć, tyle serca, tyle dobrej woli, że są one najbardziej ujmującemi pomnikami lepszych stron życia społecznego w Polsce okresu Wazów".

Oto trzy ciekawe zabytki literatury pedagogicznej tego okresu, zawierające instrukcje ojców dane synom, wybierającym się na edukację zagranicę:

1. List Jana Karola Chodkiewicza, hetmana w. lit. do 15-letniego syna, Hieronima, z radami o naukach i prowadzeniu się młodzieńca.

2. „Instrukcja Jakóba Sobieskiego, kasztelana krakowskiego (ojca króla Jana III), dana panu Orchowskiemu we względzie dzieci swoich, po raz pierwszy wydana w Warszawie roku 1784".

3. Tegoż „Instrukcja wręczona samym jego synom wyprawując ich na nauki do Paryża".

List hetmana Chodkiewicza brzmi jak następuje: „Z listu twego zrozumiałem, że wyższych nauk słuchasz, a mnie się zda, że *humanioribus* trzeba się zabawić, bo, jeśli przy filozofji błaznem będziesz, wstyd mi uczynisz, ale, jeśli dlatego się kwapisz, abyś ze szkoły wyszedł, szkoda w tem mieć nadzieję. Uczyć się zawsze trzeba, kto chce być mądrym, nie psując jednak serca. Panie Boże Cię w tej logice błogosław, bodajeś jej tak wiele nagryzł, jakobyś dobrze sobie głowę swą napchał, a będę słuchał argumentów twych przyjechawszy. Historyków nie zaniechaj czytać, a nie wadziłoby Kromera. Pani Matce służ, jeno u panien nie bywaj, bo tam mniszy nie mają co czynić. Panu Bogu Cię tedy oddaję w opiekę Jego świętą, niegodny w Majestacie prosząc, aby mi Cię w zdrowiu chował i dał się ze wszystkiego błogosławieństwa Twego nam cieszyć.

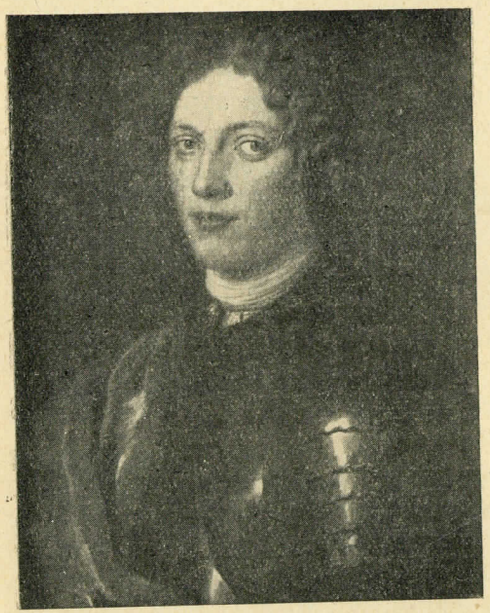
Dan z obozu pod Moskwą, 9. Julii a. D. 1612".

Nierównie ważniejsze znaczenie dla dziejów wychowania w Polsce w tym okresie mają dwie instrukcje Jakóba Sobieskiego. Jedną z nich wydał on wysyłając obu synów swoich, Marka i Jana do szkoły nowodworskiej w Krakowie, drugą, gdy wyjeżdżali celem uzupełnienia wykształcenia do Paryża.

W słowach prostych a jasnych i bardzo rozumnych mówi w tych instrukcjach Jakób Sobieski o wychowaniu religijnem, fizycznem, moralnem i intelektualnem. O wychowaniu religijnem pisze w słowach krótkich, niewiele rozwodząc się nad

szczegółami, w tem przekonaniu, że synowie wyniósłszy z domu głęboką wiarę, niewiele potrzebują w tym względzie pouczeń.

Mówi tedy; *„Initium sapientiae timor Domini"*[1]), a to ma być prawidło i nauk i wszystkiego życia i wszystkich postępków ludzi chrześcijańskich-katolickich, urodzonych i wychowanych *in sinu* matki naszej, Kościoła świętego rzymskiego-katolickiego". Poleca tedy synom swoim, by uczyli się katechizmu, spełniali praktyki religijne, aby przed nauką szkolną wysłuchali zawsze mszy świętej w kościele św. Anny. Mszę odprawiać ma osobny ksiądz za honorarjum 40 złp. na rok z dodatkiem stołu, który ma mieć wespół z wojewodzicami.



Jakób Sobieski.

Pragnąc, by synowie jego należycie byli przysposobieni do zawodu rycerskiego, poleca wojewoda panu Orchowskiemu szczególnem staraniem otoczyć zdrowie synów. W tym celu mają się odżywiać należycie, unikać papinkowatości i pieszczot, przyzwyczajać się do potraw prostych a zdrowych. Pamiętać winni, że życie ich płynąć będzie w obozie, w trudach i niewygodzie. Wojewodzice unikać mają marnotrawstwa i zbytku, nie śmią brać udziału w bankietach, ale też nie mają żyć jak pustelnicy. Dom ich niech będzie otwarty dla gości, w obiadach ich niech biorą udział profesorowie, którzy udzielają im nauk i pomagają w pracy. Oprócz dobrego odżywiania radzi Jakób Sobieski nie pomijać ćwiczeń fizycznych. Niech synowie odbywają często wycieczki za miasto, niech często przebywają na świeżem powietrzu. Podczas rekreacji niech grają w piłkę, niech z łuku strzelają, zimą niech zwiedzają dalsze okolice. Ponieważ jednak młodzi panicze mają skłonność do upływu krwi z nosa, niech wystrzegają się zbytniej gwałtowności w ćwiczeniach.

Wojewoda poleca Orchowskiemu pilnie przestrzegać ochędóstwa u synów. Przynajmniej dwa razy na miesiąc mają się kąpać w domu w wannie, co 6 albo 8 tygodni mają iść do łaźni. Dwa razy na tydzień mają zmieniać „białe chusty" (koszule), pościółka ma być biała i pięknie usłana. Nie wolno synom ubierać się podług swej fantazji, ale nosić mają strój prosty i zdrowiu nieszkodliwy.

Wychowanie moralne, które przepisuje Jakób Sobieski, nosi na sobie charakter szczerze polski. Dobre wychowanie moralne zasadza Sobieski na przyzwyczajeniu i dobrym przykładzie. Poleca tedy obcować tylko z dobrymi. „Z dobrymi będziesz dobrym, z przewrotnymi przewrotnym". Niech nie obcują choćby z paniętami, jeżeli ci są swawolni, pletliwi, nauk nie pilnujący, bo i najlepsza owieczka wnet od parszywej owcy i niechcący się zarazi. Dobre

obyczaje, zdaniem wojewody, nie mają nic wspólnego z wykształceniem, bo, jak się drastycznie wyraża, można być po łacinie mądrym, a po polsku błaznem.

Wiele dba wojewoda także o zachowanie form zewnętrznych. Poleca więc Orchowskiemu, by czuwał nad nimi, aby się przystojnie kłaniali, zwłaszcza, aby się przy jedzeniu zachowywali przyzwoicie. Ojciec pozwala im także chodzić na proszone bankiety i zabawy między białogłowy, niech zdrowi tańczą, *castis omnia casta*.

Karności polecał wojewoda przestrzegać ściśle i czuwać, by młodzi chłopcy, zwłaszcza przeciw posłuszeństwu, nie wykraczali. Mówiąc to dodawał, że za wszelkie objawy nieposłuszeństwa czekają ich kary surowe. „Ja będę wiedział, co o tem rzec, jest pręt od tego, pod którym młodzi rosną".

Na wychowanie intelektualne zwraca Sobieski niemniejszą uwagę jak na wychowanie moralne i fizyczne. „Nauka wszędzie człowieka zdobi i na wojnie i u dworu i w domu i w Rzeczypospolitej. Widzimy to, że ludzie więcej sobie ważą chudego pachołka uczonego, aniżeli pana wielkiego a błazna, co go sobie więc palcem ukazują".

Celem nauki ma być dla wojewodziców to, by ich uzdolniła do piastowania urzędów w Rzeczypospolitej, niech się więc uczą fizyki, matematyki i prawa. Przygotowaniem do tych wszystkich nauk niech będzie tak zwana *politior literatura*, to jest wykształcenie formalne w językach, literaturze i retoryce.

Obszernie i gruntownie mówi Sobieski o nauce języków obcych. Naukę tę uważa za ważną dla swych synów ze względu na stanowisko, jakie dla nich w Rzeczypospolitej przeznaczone. Odrzuca zupełnie Sobieski metodę gramatyczną w nauczaniu języków, poleca natomiast dziś powszechnie stosowaną metodę naturalną. Każe więc uczyć języków tak, jak się małe dzieci uczą od rodziców języka ojczystego, a od bon nowożytnych języków obcych. „To niech pan Orchowski inkulkuje[1]) synom swoim ode mnie: jeżeli się chcą uczyć języków, aby konwersując nie wstydali się, jeżeli co źle rzeką, bo milczeniem się żaden żadnego języka nie nauczy. A też dawno powiedziane: *„qui nunquam male, nunquam bene"*. Tym sposobem mieli się uczyć Sobiescy także i języka łacińskiego. Nie mają poprzestawać na nauce szkolnej, ale ćwiczyć się w ustnem używaniu łaciny w domu podczas obiadu i w innej porze, jeżeli nie będzie gości. Mają się też wprawiać w korespondencji łacińskiej. Listy mają pisać do matki po polsku, lecz do ojca po łacinie.

Niemiecki język uważa Sobieski za bardzo pożądany dla Polaków. Uważa go mianowicie za potrzebny ze względu na bliskie sąsiedztwo z Niemcami. I tu chciałby wojewoda, aby synowie jego nauczyli się tego języka nie metodą gramatyczną, ale, aby zyskali znajomość jego sposobem rozmowy. Dlatego poleca Orchowskiemu, by nie oglądając się na koszta wyszukał stosownego nauczyciela mowy niemieckiej dla synów. Poza lekcjami mieli młodzi Sobiescy wprawiać się w używaniu języka niemieckiego przez rozmowę ze szatnym Zdarowskim.

Języka tureckiego mieli się Sobiescy uczyć z tych samych powodów, co języka niemieckiego. Szlachta ruska w ustawicznych wojnach będąc z Turkami, zmuszona odprawiać częste do Turcji poselstwa musiała przynajmniej cokolwiek obznajomić się z mową turecką. Zaleca więc Sobieski, by synowie w zabawach i na przechadzkach rozmawiali często po turecku z Francuzem, pochodzącym z Konstantynopola, który na ich dworze przebywał.

---

[1]) wpaja, wdraża.

I druga „Instrukcja“ pisana w roku 1645 przy sposobności wyprawy młodych Sobieskich do Paryża odznacza się tym samym rozumem i powagą pojmowania zadań wychowawczych, co Instrukcja pierwsza.

Stosuje w niej tylko wojewoda wymagania wyższe, odpowiednio do dojrzalszego wieku synów. Poleca im uczyć się języka francuskiego, z którego wymową zwłaszcza łamać się potrzeba. Języka łacińskiego każe uczyć się „*grammaticaliter*“. Radzi więc przybrać sobie nauczyciela sumiennego, któryby naukę traktował poważnie, nie czytał drobnostek i fraszek, ale odrazu przystąpił do lektury historycznej. Młodzi Sobiescy mają się wprawiać w pisaniu po francusku, układając treść przeczytanych ustępów. Najważniejszem jednak zaleceniem jest, podobnie jak przy każdym języku nowożytnym, by śmiało mówili po francusku, choć się zrazu będzie ladajako mówiło, bo milcząc pewnie się żadnego języka nie nauczy. Rozmawiać i wprawiać się w mowie francuskiej powinni z każdym, a sposobności do tego im w Paryżu nie braknie.

Ucząc się języka francuskiego nie powinni zaniedbywać także języka niemieckiego, którego nauczyli się już w Krakowie. Dlatego radzi synom, by przyjęli sobie w Paryżu Niemczyka, z którymby mogli dalej rozmawiać i wprawiać się w używaniu tej mowy.

Nie powinni zaniedbywać także w Paryżu i nauki języka łacińskiego, którą wynieśli ze szkół krakowskich. W Paryżu znajomość języka łacińskiego jest wszędzie znaczna, nie będzie więc trudno o sposobność do dalszej wprawy. Należy więc synom wyszukać sobie znakomitego profesora i czytać z nim „Roczniki“ i „Historje“ Tacyta. Pisać po łacinie powinni codziennie.

Na pytanie, czy mają się wprawiać w tańcach francuskich, odpowiada Sobieski, że niewiele mu na tem zależy, radby tylko, aby po ukończeniu studjów i dojściu do wieku dojrzałego, da Bóg, dzielnie tańcowali na koniu, bijąc się z Turki i Tatary — „tego wam życzę i dlatego też i *huius artis* uczenie puszczam na wolę samych was“.

Te same mniej więcej uwagi dotyczą także nauki muzyki. Wojewoda dość obojętnie wyraża się o grze na lutni albo na jakim innym instrumencie. Niech się uczą muzyki, jeżeli do tego mają zdolności, uważa jednak za stracony czas, „któryby trawili na to błazeństwo“. Będą mieli na to tyle własnej substancji, że będą mogli muzykę utrzymywać. „Lepiej, że oni wam będą grać, niż wy sobie“.

Instrukcje Sobieskiego odniosły widocznie skutek zamierzony przez wojewodę: dowiodło tego późniejsze życie obu młodych Sobieskich. Starszy Marek, poniósł śmierć bohaterską na polach ukraińskich, a imię Jana rozniosło sławę oręża polskiego szeroko po całym świecie.

VIII. SZKOŁY PARAFJALNE W POLSCE W WIEKU XVI, DO XVIII.

Sposób edukacji, przedstawiony w rozdziale poprzednim, odnosi się tylko do młodzieży sfer zamożniejszych, do synów bogatej szlachty i magnatów, do t. zw. „królewiąt“, które po ukończeniu studjów sposobiły się do objęcia najwyższych stanowisk w państwie. Młodzież szlachecka wogóle uczęszczała do szkół jezuickich, później pijarskich, akademickich, a niektórzy z nich po ukończeniu tych szkół odbywali także studja uniwersyteckie w Akademji Jagiellońskiej, która w owym czasie, niestety, żyła już tylko resztkami dawnej świetności.

Gorzej przedstawiała się sprawa szkół i oświaty sfer t. zw. niższych, mieszczan i włościaństwa. Podobnie jak na Zachodzie, tak i w Polsce w czasach tych nie obudziła się była jeszcze świadomość u mieszczan, a tem mniej u chłopów, o konieczności oświaty. Stany rządzące uważały lud prosty za siłę roboczą, której wykształcenie raczej przeszkadza, niż pomaga. Zwolna tylko znikały tu i ówdzie przesądy te pod wpływem nawoływań ze strony pisarzów naszych, jak Frycz Modrzewski i inni.

Celowi kształcenia warstw mieszczańskich i wiejskich odpowiadały do pewnego stopnia szkoły parafjalne. Błędem byłoby jednak przypuszczać, że szkoły te tak po miastach, miasteczkach, jak i po niektórych wsiach stwarzane, podobne były pod względem organizacji, celu nauki, a zwłaszcza frekwencji do dzisiejszych szkół powszechnych. Brakło im przedewszystkiem cechy powszechności.

W poszczególnych szkołach było uczniów często zaledwie kilku lub kilkunastu, a tylko po wielkich miastach, jak w Krakowie, dochodziła ich liczba do setki.

Badania nad szkołami parafjalnemi w wieku XVI—XVIII obejmują dotychczas tylko szkoły w Małopolsce. O nich tylko mamy dotychczas gruntowną i zajmującą monografję [1]). Wszelako znajomość szkolnictwa parafjalnego w Małopolsce pozwala wysnuwać pewne wnioski także o szkołach innych ziem, zamieszkałych przez żywioł polski. Wielkopolska i Mozowsze posiadały szkoły parafjalne oparte na podobnych podstawach co Małopolska.

1. Szkoły parafjalne miejskie [2]).

Budynki szkolne po miastach były nieraz wcale okazałe, prawdopodobnie murowane. Takie były szkoły w Krakowie, Tarnowie, w Wieliczce, Bieczu i innych.

[1]) Dr. Stanisław Kot: Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce w w. XVI—XVIII, „Muzeum“ z r. 1911 — dodatek — str. 1—114 i Tenże: Materjały do dziejów szkolnictwa parafjalnego w Małopolsce w w. XVI—XVIII. Muzeum — dodatek, str. 115—435.

[2]) Dr. Stanisław Kot, j. w.

Gorzej przedstawiały się zapewne budynki szkolne po miasteczkach, w których nie było wiadomem, kto właściwie dzierżyć ma patronat nad szkołą, proboszcz czy rajcowie miejscy. Wojny szwedzkie, klęska pożarów i niedbalstwo ludzkie sprawiły, że zwłaszcza w wieku XVII i XVIII, stan budynków szkolnych przedstawiał się częstokroć rozpaczliwie.

Sale szkolne po większych miastach były to izby obszerne, od wschodu i południa miały po cztery okna. Przy ścianie południowej stała katedra, o trzy ściany inne opierały się ławki. Na ścianie południowej, zapewne nad katedrą wisiał obraz P. Marji z trzema drewnianemi świecznikami, na wschodniej tablica specjalna dla nauki śpiewu, na zachodniej druga tablica do pomocy w nauce codziennej dla chłopców.

W szkółce uboższej prawdopodobnie nie było ani katedry, ani ławek, wystarczał stół jeden dla nauczyciela i chłopców.

W niektórych miasteczkach nie było wcale odrębnego budynku szkolnego, szkoła mieściła się pod jednym dachem z księdzem wikarym lub w domu wynajętym.

Nauczycielami w miastach większych bywali t. zw. „Bakałarze promowani", posiadający studja akademickie. Zdarzało się, że mieszczanie sami domagali się nauczyciela z wyższemi studjami. W miasteczkach uboższych kierował szkołą t. zw. „klecha", który sam w jakiejkolwiek szkole parafjalnej zdobył sobie niewielką znajomość łaciny. Zanim nauczyciel objął obowiązki, musiał udowodnić, że nie pozostaje w żadnych stosunkach z różnowiercami, musiał złożyć wyznanie wiary i przyrzec, że nie odstąpi nigdy od zasad wiary katolickiej. Wymagano od nauczycieli miejskich, by chodzili w stroju na pół duchownym, używać musieli ubioru kleryków a przynajmniej długiej sukni.

Przeszkodą w rozwoju szkolnictwa parafjalnego była ciągła zmiana nauczycieli, spowodowana skłonnością ich do ciągłej wędrówki, która znowu miała źródło w lichych warunkach materjalnych pracy. Przenosili się także nauczyciele często, zwłaszcza zdolniejsi, do stanu duchownego. Jak w Niemczech protestanckich miejski Küster, lub Glöckner po kilku latach awansował na pastora, kaznodzieję, tak samo w Polsce kierownictwo szkoły uważane było w tym czasie za stopień przygotowawczy do święceń kapłańskich.

Jednym z głównych obowiązków nauczyciela szkoły parafjalnej było nauczania katechizmu, a zarazem uświadamianie

ludności parafji w zasadach katolickich. Oprócz katechizowania obowiązany był kierownik szkoły brać udział ze scholarami we wszystkich nabożeństwach kościelnych, musiał śpiewać przy egzekwjach za umarłych, uczestniczyć we wszystkich procesjach, większych i mniejszych. Jeżeli się zważy, że do obowiązków nauczyciela należało tu i ówdzie pisarstwo miejskie, to musi się przyjść do przekonania, że na naukę szkolną nie wiele pozostawało nauczycielowi czasu.

Kierownik szkoły, nie mogąc sam podołać pracy, najmował sobie nauczyciela pomocniczego *(locatus)*. Ten miał obowiązek odczytywania lekcji zadanej, przeglądania wypracowań piśmiennych i opiekowania się uczniami młodszymi.

Prawie każda szkoła miała także kantora, którego zadaniem było kształcić młodzież w śpiewie kościelnym. Co soboty miał kantor chłopców ćwiczyć w śpiewie, za co mu oni składali 2—4 złp. Kantorzy w mieście i na wsi nie cieszyli się najlepszą sławą, znani byli ze skłonności do „zwilżania"; wizytatorowie skarżą się na nich stale, że oddają się opilstwu.

Do utrzymania szkół obowiązani byli scholastycy, którzy mieli niekiedy bogate uposażenie z warunkiem, że będą mieli staranie o budynek szkolny i opłacanie kierownika. Obowiązku tego jednak bardzo często nie spełniali, przerzucając ten ciężar na barki mieszczan. W znacznej ilości miast i miasteczek przyczyniali się do utrzymania kierownika szkoły proboszczowie, dając mu w ten sposób wynagrodzenie za spełnianie przeróżnych czynności kościelnych.

O utrzymanie młodzieży szkolnej starała się ofiarność publiczna, obok tego zaś istniały fundacje na utrzymanie młodzieńców szkolnych, ćwiczących się w śpiewie kościelnym.

Wspólnym dochodem żaków i naczycieli bywał t. zw. „k o z u b a l e c" i inne opłaty od żydów i innowierców, składane celem okupienia sobie spokoju od niekarnego żywiołu żakowskiego. Nauczyciele niektórych szkół mieli przywilej pobierania od żydów specjalnych opłat, np. od przejazdu pod oknami szkoły lub od przewozu pewnych towarów. Dopiero Komisja Edukacyjna uznała ten dochód za „w y d z i e r s t w o" i za jej wstawieniem się zniosła go Akademja krakowska, jako ubliżający szkole.

Do szkół parafjalnych uczęszczać mogli w wieku XVI do XVIII tylko chłopcy, dziewcząt tam do połowy wieku XVIII nie przyjmowano. Córki zamożniejszych rodzin szlacheckich pobierały wychowanie w klasztorach żeńskich, dziewczęta ze sfer uboższych — jak pisze Kitowicz, — oddawano do niewiast statecznych, tem się bawiących, które je uczyły samego czytania po polsku, dzierżgania pończoch i szycia rozmaitego". Pisania ich nie uczono, gdyż według informacji Kołłątaja — „było wziętą rzeczą, ażeby nie uczyły się pisać, aż za mąż wydane, czego nawet w klasztornej edukacji przestrzegano".

„Za Augusta III — opowiada Kołłątaj — „jeden tylko Kraków miał szkołę pospolitą dla dziewcząt; klasztor św. Jana był na to przeznaczony, gdzie zakonnice miały urządzoną regułę życia, iż cała ich powinność była zatrudniać się edukacją młodych panienek. Zostawały one pod rządem prałata kościoła P. Marji, czyniły v o t a na rok tylko. Szkoły ich były publiczne, majętniejsze panienki przyjmowano na konwikt, uboższe przychodziły do klas z domów rodziców. Tam uczono je czytać, rachować, szyć i naprawiać bieliznę, uczono robić mydła, prać i jeść gotować; przytem, jeżeli rodzice chcieli, aby się ich córki uczyły muzyki i języków, znajdowały do tego pełną sposobność i pomoc. Tak jednak proste i pożyteczne zgromadzenie nie rozszerzyło się po Polsce, korzystali tylko z niego ubodzy Krakowa mieszkańcy".

Nadzór i kontrolę nad nauczycielami wykonywało duchowieństwo, w pierwszym rzędzie proboszcz danej miejscowości. Mieszczaństwo uznawało to stanowisko duchowieństwa, usuwało się od nadzoru szkoły, ale też zwolna obojętniało dla niej. Nadzór wykonywało duchowieństwo tylko o tyle, że wpływało na obsadzenie posady nauczyciela, kantora i pomocników. Proboszczowie patrzyli pilnie na to by nauczyciel zachowaniem swojem nie dawał zgorszenia, by wyznawał wszelkie zasady wiary katolickiej, a nie hołdował „nowinkom". Władza świecka nie troszczyła się poważnie o los szkół parafjalnych.

Najwyższy rozkwit szkolnictwa parafjalnego po miastach przypada na czasy panowania Batorego i Zygmunta Wazy. Wszelako już około połowy wieku XVII stan ten pomyślny zmienia się na gorsze. Wpłynęły na to długoletnie wojny, niszczące dobrobyt kraju. Przez Polskę przeciągają hordy Kozaków i Tatarów, Szwedów i Siedmiogrodzian. Miasta idą z dymem, budynki się rujnują, nastaje wyludnienie, ludność ubożeje. Obniża się poziom ogólnej oświaty, społeczeństwo traci poczucie konieczności postępowania naprzód w dziedzinie umysłowej.

Upadają też skutkiem tego szkoły po miasteczkach, a istniejące schodzą na najniższy poziom.

Pewną poprawę w stosunkach szkolnych widać około połowy XVIII wieku. Nieco dłuższy pokój w kraju wpłynął na podniesienie dobrobytu, a z nim przyszła i większa troska o szkoły. Zwłaszcza od wystąpienia St. Konarskiego wzmógł się ruch oświatowy po miastach.

2. Szkoły parafjalne wiejskie [1]).

Gorzej bez porównania niż w miastach przedstawiało się w tym czasie umieszczenie szkół po wsiach. Istnieją wprawdzie w przeważnej części wsi osobne „domy szkolne", zazwyczaj tuż przy kościele. Często jednak zmuszony był kierownik szkoły mieścić się, jak się dało. Wyjątkowo tylko zawierała szkoła dwie izby. Z zasady ma tylko jedną izdebkę i komórkę, w której sypiał kierownik, często razem z kantorem. Od zwykłych chat wiejskich wyróżniał ją czasem dach kryty gontami, gdy zwyczajne chałupy kryte były strzechą słomianą, najczęściej jednak dokuczał brak dachu, lub dotkliwe dziury w nim, przez które deszcz przeciekał swobodnie.

Uczył po szkołach zwykle „k l e c h a". Klechą nazywano takiego kierownika szkoły, który nie posiadał studjów akademickich. Zdarzało się niekiedy, że klecha wiejski zczasem uzyskiwał święcenia kapłańskie, a za poparciem proboszcza, po jego śmierci utrzymywał się przy plebanji.

Oprócz obowiązków szkolnych musiał klecha spełniać wiele powinności, jako sługa kościelny. Musiał śpiewać w kościele sam lub razem z kantorem w czasie mszy św., w niedzielę i święta, co niedzielę zaś po południu przed nieszporami lub przed sumą odbywał katechizację z młodzieżą i starszemi osobami. Kiedy w XVII wieku po kościołach wiejskich zaczęły się pojawiać organy, powierzano nieraz klesze urząd organisty, jeżeli miał do tego zdolności i przygotowanie. Nową tę czyn-

---

[1]) D r. S t a n i s ł a w K o t, j. w.

ność uważał klecha jako zaszczytniejszą i lepiej płatną, i tytułował się organistą. Klecha, który grać nie umiał, schodził na stanowisko drugorzędne i musiał ustępować miejsca muzykalniejszemu koledze.

Podobnie jak w szkołach miejskich, naukę śpiewu, bardzo ważną w kościelnem nabożeństwie oddawano kantorowi. Obowiązkiem kantora było na osobnej tablicy wypisać nuty, przypadających śpiewów na najbliższą niedzielę lub święto i uczniów wyuczyć melodji i tekstu. Jeżeli w czasie nabożeństwa młodzież umiała się popisać pięknym chórem, śpiewem na głosy, było to w oczach proboszcza i wizytatora najlepszym dowodem sprawności szkoły.

Na utrzymanie kierownika szkoły, pomocnika i kantora łożyli proboszczowie tu i ówdzie fundatorowie i ofiarodawcy. Głównym jednak dochodem, z którego się nauczyciele utrzymywali była t. zw. „klerykatura". Płacili ją parafjanie i to sami tylko chłopi, z wyłączeniem szlachty. Była to pensja kwartalna w różnej wysokości. Gdzie parafja liczyła znaczną ilość kmieci, tam klerykatura dochodziła do znaczniejszej sumy. Płacili klerykaturę chłopi naogół chętnie, nadzwyczaj rzadko zdarzała się odmowa, lub opór. W ubogich okolicach górskich dawano zamiast klerykatury nauczycielowi żyto lub inne dary w naturze.

Innym rodzajem dochodu nauczyciela była t. zw. „petycja". Zaraz po żniwach wybierał się kierownik szkoły z furą po parafji, a chłopi w miarę jak oceniali jego zasługi, obdarowywali go snopkami zboża wszelkiego gatunku. Nauczanie w szkołach wiejskich, podobnie jak w miejskich parafjalnych było bardzo prymitywne. Błędem byłoby przypuszczać, że nauczanie w takiej szkole odbywało się w sposób w czemkolwiek przypominający nauczanie dzisiejsze.

„Szkołą" nazywano na wsi klechę wraz z kantorem i kilku chłopcami, pomagającymi w nabożeństwie kościelnem. Chłopców było kilku, a najwyżej kilkunastu. Pod okiem klechy uczyli się oni pisać i czytać i początków łaciny, słowem wszystkiego, co było konieczne, do objęcia rządu klechy przy kościele. Jakkolwiek nie można tu jeszcze mówić o właściwej szkole, to jednak był to już naprawdę zawiązek dzisiejszego szkolnictwa ludowego. O metodzie nauczania elementarnego w tych czasach można mieć pewne wyobrażenie z tego, co pisze o tej sprawie Erazm Gliczner w swem dziełku p. t.: „Książki o wychowaniu dzieci", wydanem w Krakowie w roku 1558, „a teżci nie potrzeba dziatek młodych zaraz rozumieć nauk uczyć, ale tylko na to ony wieść, aby pirwej czytać i pisać przez się samy mogły. Jako nie zaraz Rzym zbudowano, tak też nie wszystkiego razem potrzeba dziecięcia uczyć, pirwej abiecadła, a, b, c, d, etc, potem sylabizować, albo liter składać ab, ac, ad, etc, a na ostatek czytać zupełną sentencją albo słowa, co wszystko trzyma się wyrozumienia, ale pamięci potrzeba, aby dziecię tego czytania nauczyło się nie z wyrozumienia, ale z pamięci". Kiedy dziecko osiągnie już znajomość liter, wówczas uczy się je słów łacińskich, co się odbywa w sposób następujący: Pospolicie bakałarzowie dzieciom piszą wakabuły, dwie słowie po łacinie, a dwie po polsku: *sanctus*-święty, *maledictus*-przeklęty. Który sposób uczenia noworosłych dziatek nie bardzo zły jest, albowiem tak dziecię wykładać i rozumieć się słów nauczy, niejako też rzeczy łacińskich sobie nabędzie, nałoży i jakoby naspiżuje. Potem zaś im wierszyki całe dają: *Ama deum super omnia. Homo sine litteris speculum impolitum*, te wierszyki exponują im na polskie; na ostatek, gdy się nauczą dobrze czytać dobrą, a zupełną łacinę, w której będzie wiersz dwanaście, dwadzieścia piszą, a tak, aż dziecię samo z tych małych rzeczy weźmie rozum i będzie przez się wiedziało, czegoby się uczyć miało. Ta nauka małych dziatek nie jestci ciężka, jakoby sobie kto rozumieć chciał i owszem bardzo lekka, mała, a chędoga, a co więcej, porządna".

Jak z tego ustępu widać, uczono przedewszystkiem języka łacińskiego. Uczono czytać i pisać, ale nie w języku polskim, lecz po łacinie, w mowie dla mieszkańców wsi niezrozumiałej. Nie ulega jednak wątpliwości, że przy nauce łaciny musiał być dopuszczony język polski, jako pomocniczy. W języku polskim niewątpliwie uczono się katechizmu, jego używano przy nauce słów i czytaniu autorów łacińskich.

Mimo więc, że szkolnictwo parafjalne nie było szkolnictwem istotnie ludowem, to jednak przygotowywało pod nie grunt i stanowiło źródło oświaty dla warstw dotychczas zaniedbanych. Szkolnictwo parafjalne umożliwiło pracę Komisji Edukacyjnej około budowy nowożytnych szkół ludowych.

Czyniono zarzut szkołom parafjalnym polskim, że zanadto były zależne od Kościoła, że za wiele miały modlitw i nabożeństw, a za mało nauki. Zarzut to niesłuszny, bo takie były wszystkie szkoły na Zachodzie w tym okresie, tak u katolików

jak u protestantów. Tak samo niesłusznie byłoby oskarżać szkoły parafjalne o zaniedbywanie języka ojczystego kosztem łaciny. Tak bowiem było wszędzie na Zachodzie, póki wreszcie duchowieństwo nie zaczęło zwolna ustępować ze swoich przywilejów w szkolnictwie na rzecz ludzi świeckich. Trwało to jeszcze w Polsce stosunkowo długo, dłużej niż w innych państwach, a Komisja Edukacyjna stworzyła wprawdzie dla szkół ludowych nowy plan i osobny elementarz, ale musiała długo walczyć z uporem sfer szlacheckich, nie chcących przyjąć zbawiennych nowości. W pracy swej około stworzenia szkolnictwa ludowego, około nadania szkole stanowiska samodzielnego, Komisja Edukacyjna wiele sił i energji stargała na walkę z ciemnotą i zacofaniem szlachty, i niechęcią duchowieństwa, które niełatwo zrzekało się dawnej swej władzy nad szkołą.

IX. WPŁYW OŚWIATY I SZKÓŁ POLSKICH NA OŚWIATĘ I SZKOŁY NA RUSI W XVI—XVIII WIEKU.

Kultura polska wkraczała na ziemie ruskie początkowo wcale nie we własnej, wyraźnej postaci, lecz w łacińskiej, zachodnio-europejskiej. Tej kulturze, podobnie jak każde społeczeństwo europejskie w tych czasach, poddać się musiała także Ruś ówczesna, jeżeli chciała wzmagać się cywilizacyjnie. Nie było to przecie jeszcze poddaniem się kulturze polskiej, która podówczas drzemała jeszcze pod przemożnym wpływem kultury łacińskiej. Ale przyszedł czas, w którym społeczeństwo polskie zrzuciło pęta łaciny i wytworzyło sobie samoistną kulturę polską. Społeczeństwo zaś ruskie nieprzygotowane do wytworzenia kultury własnej, odrębnej, zamieniło chętnie obcą kulturę łacińską na bliższą sobie polską.

W wieku XVI powstał na ziemiach ruskich cały szereg szkół jezuickich, odpowiadających pod względem poziomu naukowego naszym gimnazjom. Niektóre z tych szkół już w wieku XVI utworzyły u siebie wydziały filozoficzne i teologiczne, podnosząc się w ten sposób do rzędu szkół wyższych. Taką była akademja jezuicka w Wilnie, założona przez króla Stefana Batorego roku 1579, akademja zamojska utworzona roku 1594 przez hetmana Jana Zamojskiego i akademja jezuicka we Lwowie, założona przez króla Jana Kazimierza roku 1651.

Nauka we wszystkich tych szkołach nie była specjalnie polska. Uczono w nich tych samych przedmiotów naukowych, wedle tych samych podręczników, podług tych samych metod, jakie były używane we wszystkich szkołach europejskich owego czasu. I językiem wykładowym był język łaciński, używany podówczas powszechnie w nauce, w życiu społecznem i prywatnem.

Gdy zaś do szkół tych wciskać się zaczęła kultura szczerze polska, Rusini przeciw temu nie protestowali. Dla nich podówczas kultura polska była ich własną kulturą, żyli nią sami i przekazywali ją następnym pokoleniom. Przedstawicielom narodu ruskiego chodziło głównie o utrzymanie tylko odrębności obrządkowej, natomiast cywilizację i literaturę chcieli mieć jedną z Polakami.

Do wzmożenia polszczyzny w ziemiach ruskich Rzeczypospolitej przyczynił się najwięcej ruch reformacyjno-religijny, naprzód protestancki a następnie unicko-katolicki. Każdy dom ruski, zrywający ze starodawnym obrządkiem wschodnim i przyjmujący unję, przyjmował też ostatecznie język i tryb życia polski, stawał się polskim.

Ale ten sam ruch religijny był także powodem obudzenia się żywego ruchu umysłowego wśród „błahoczestywych“, (prawosławnych, dyzunitów). Odrodzenie się „błahoczestja“ w ziemiach ruskich Rzeczypospolitej nie było dziełem miejscowej Rusi jedynie. Rusini sami przez się nie zdołaliby byli zdobyć się na tyle sił i energji. Była to sprawa całego greckiego Kościoła, sprawa wszystkich jego wyznawców bez różnicy narodowości: Greków, Bułgarów, Wołochów i innych. W ziemiach ruskich Rzeczypospolitej ważyły się losy całego obrządku wschodniego.

Więc podobnie jak i we właściwej Polsce zagrożonemu katolicyzmowi Rzym przysyłał bez przerwy na odsiecz swych legatów i wytrawnych bojowników za wiarę z zakonu Jezuitów, tak samo i patrjarcha carogrodzki celem utrzymania „błahoczestja“ na kresach Rzeczypospolitej przysyła swoich delegatów, obdarowuje bractwa rozmaitemi przywilejami (stauropigje) i zasila ich szkoły „brackie“ nauczycielami wyćwiczonymi w cerkiewnej greczyźnie. Tym bractwom przedewszystkiem zawdzięczają właściwie szkoły ruskie na kresach swój początek i urządzenie.

Taka pierwsza szkoła „błahoczestywa“, odpowiadająca w zupełności potrzebom czasu i społeczeństwa ruskiego, powstała we Lwowie. Jej założycielem był Grek Arsenjusz. Szkoła miała początkowo charakter grecko-słowiański a jako pierwsza i najgłówniejsza ze szkół na Rusi stała się ona prawdziwą „*alma mater*“ wszystkich szkół pomniejszych na Rusi.

Dziwnem wydać się może, że szkoła ruska ma założyciela Greka, a jako język wykładowy język grecki i starosłowiański a nie ruski we właściwem tego słowa znaczeniu. Zagadkę tę tłumaczy znakomity pisarz Władysław Łoziński, który w dziele swem „Lwów starożytny“ tak pisze o ówczesnych mieszczanach lwowskich:

„Mieszczanie lwowscy mają wszystkie pozory polskości a nie są Polakami, nie przestają uważać się za Rusinów a cofają się przed przyznaniem się do tego, nie można ich wziąć za Polaków a jeszcze mniej za sprawiedliwych Rusinów. Małej bardzo ofiarności, nawet w stosunku do swojej liczby i swoich zasobów materjalnych, nauczyli się oglądać od najdawniejszych czasów na pomoc obcą. Jedyny wspanialszy monument ich życia i ich odrębności w murach miasta, cerkiew stauropigjalna wzniosła się dumnie ofiarnością Greczyna Kandjoty. Tak przeważna część tych osobistości, co się wychylają majątkiem, inteligencją lub ofiarnością ponad niski poziom społeczeństwa ruskiego we Lwowie, nie są Rusinami, nie umieją niekiedy ani słowa po rusku. Kto wie, czy nie dałoby się stwierdzić z całą słusznością, że, gdyby nie hospodarowie wołoscy, tak hojni zawsze dla Rusi sąsiedzi i gdyby nie ten napływ cudzoziemców greckiego wyznania, to Rusini lwowscy nie zdołaliby się byli utrzymać jako odrębne społeczeństwo a cóż dopiero jako jedno z najdzielniejszych na obszarze Polski ognisk ruskiego życia i religijnej kultury“.

Za szkołą lwowską poszły inne szkoły brackie w Wilnie, Ostrogu, Kijowie i t. d. Najważniejsza z tych szkół, szkoła bracka w Kijowie, uwzględniała język łaciński i polski w swoim programie naukowym.

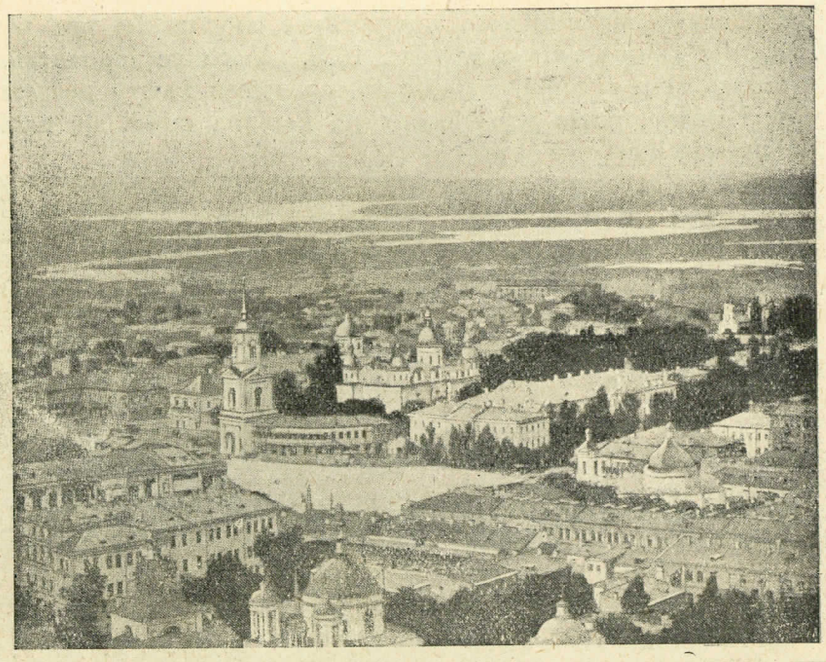
Tym, który najbardziej przyczynił się do rozwoju szkół ruskich, wogóle do utworzenia kolegjum kijowskiego, do rozwoju i podniesienia go na wyżyny akademji, znanej akademji kijowsko-mohylańskiej był PIOTR MOHYŁA 1597—1648), syn Symeona, wojewody multańskiego. Kształcił się w Paryżu, poczem powróciwszy do Polski oddał się rzemiosłu wojennemu.

Odznaczył się męstwem w wyprawie chocimskiej pod wodzą Karola Chodkiewicza w roku 1620. Wkrótce jednak porzuciwszy stan rycerski wstąpił do monasteru Ławry peczerskiej w Kijowie, gdzie wyświęcony na kapłana oddał się naukom i poświęcił cały swój majątek na rzecz monasteru. W roku 1629 został archimandrytą Ławry peczerskiej a w roku 1632 metropolitą kijowskim.

Piotr Mohyła.

Jako metropolita wytknął sobie za główny cel życia podniesienie z upadku cerkwi wschodniej. W tej swojej działalności spotkał się z życzliwem poparciem króla Władysława IV, który nie poszedł śladami Zygmunta III w zwalczaniu innowierców a nadto w zamysłach swoich względem Turków i Moskwy potrzebował pomocy kozaków, najgorętszych dyzunitów. Od chwili wstąpienia swego na tron arcybiskupi zajął się Mohyła gorliwie podniesieniem poziomu nauczania w kolegjum kijowskiem, starał się o lepszych i zdolniejszych nauczycieli, ofiarował na rzecz szkoły swoją olbrzymią i cenną bibljotekę, wyrobił dla niej przywilej Władysława IV a dla jej uposażenia odstąpił na własność kilka wsi metropolitalnych.

Wszelako marzenie Mohyły, jakie żywił całe życie, by kolegjum mohylańskiemu przyznano tytuł „akademji“, spełniło się dopiero po jego śmierci. Dopiero układ hadziacki w roku 1658/9 przyniósł kolegjum mohylańskiemu ten tytuł. Tytuł akademji



Zabudowania Akademji Mohylańskiej w Kijowie.

nie wszedł jednak zaraz w życie. Niepokoje wojenne i zamieszki w kraju nie ustawały, młodzież przenosiła szablę nad naukę, w wyższych klasach uczniów było niewielu a w dodatku straszliwy pożar zniszczył cały monaster ze wszystkiemi należącemi do niego budowlami wraz ze szkołą.

W dalszych latach akademja mohylańska uległa przeróżnym kolejom, wpływ polskiej kultury z latami się cofał, aż wreszcie ustał zupełnie z chwilą przemiany akademji na zakład teologiczny rosyjski.

Jakkolwiek bądź, rola, jaką odegrała akademja mohylańska w szerzeniu kultury polskiej na ziemiach ruskich, a zwłaszcza rola Piotra Mohyły była bardzo wybitna. Historycy nasi uważają tę akademję mohylańską za instytucję latyno-polską przeważnie a Piotra Mohyłę za szerzyciela kultury polskiej na Rusi.

Oto, jak Piotra Mohyłę charakteryzuje znakomity historyk, autor dzieła o akademji kijowsko-mohylańskiej, Aleksander Jabłonowski:

„Piotr Mohyła, Wołoch, Rusin i Polak zarazem — i każda z tych cech jego narodowych nie wyklucza innych dwóch

a wszystkie one zlewają się w nim w harmonję doskonałą. Gorliwy ortodoksa wschodni — i wróg otwarty Moskwy, obrońca praw narodu ruskiego i przeciwnik niedwuznaczny Kozaków i obok tego i ponad tem — szczery syn przybrany Rzeczypospolitej Polskiej, dziecko prawe polskiej kultury".

Bronić Polski przed schizmą, przed barbarzyństwem Wschodu, szerzyć kulturę i oświatę polską na ziemiach litewsko-ruskich, obok akademji kijowsko-mohylańskiej, ale już jako zakłady szczerze polskie, miały za zadanie: akademja wileńska, akademja zamojska i akademja lwowska.

Znaczeniem, wpływem politycznym i religijnym, poziomem naukowym, wreszcie powagą profesorów i liczbą znakomitych wychowanków, jakich wydała, prześcignęła te trzy wyższe zakłady:

Stefan Batory
(portret w galerji Pitti w Florencji).

a) Akademja wileńska, zwana słusznie „Pochodnią kultury polskiej" na Litwie i Białorusi „Światłem na Wschodzie", „wiekowym symbolem polskiej pracy kulturalnej na Wschodzie, strażnicą naszej misji cywilizacyjnej". Powstała z kolegjum wileńskiego OO. Jezuitów, staraniem biskupa wileńskiego ks. Walerjana Protasewicza, który obdarzył nową szkołę bardzo hojnemi zapisami w dobrach ziemskich. Król Stefan Batory zatwierdził utworzoną przez niego uczelnię roku 1578 we Lwowie i na Sejmie roku 1585.

Pierwszym rektorem akademji był KS. PIOTR SKARGA (1579—1581). Cel, jaki sobie wytknęła nowa akademja, było przywrócenie katolicyzmu na Litwie i Białorusi, tudzież praca

nad ścisłem zespoleniem tych ziem z Polską. Zgodnie z tym celem miała akademja tylko trzy wydziały: teologiczny, filozoficzny i nauk wyzwolonych czyli t. zw. humaniora. Wydziału prawnego i medycznego nie było w akademji wcale, mimo, że Władysław IV udzielił był na nie swego przyzwolenia.

Akademja pozostawała pod rządami Jezuitów przez lat prawie 200, t. j. do zniesienia Zakonu roku 1773.

Profesorami akademji byli oprócz ks. Piotra Skargi między innymi sławny polsko-łaciński poeta laureatus, Maciej Sarbiewski, znakomity historyk i poeta epoki Stanisławowski, Adam Naruszewicz, wreszcie uczony europejskiej sławy, ks. Marcin Poczobut-Odolanicki (1728—1810).

Już w roku 1586 liczyła akademja wileńska 54 profesorów i 700 słuchaczów. Wielkie i liczne klęski jak: pożary, zarazy morowe i nieustanne wojny z Moskwą i Szwedami w wieku XVII i z początkiem XVIII wpłynęły chwilowo na obniżenie liczby uczniów i poziomu naukowego w szkole, wnet jednak Jezuici zdołali podźwignąć gmachy akademji z upadku i doprowadzić stan jej do dawnej świetności. Za panowania Sobieskiego i obu Sasów podupadła akademja znowu, jak zresztą podupadły wówczas wszystkie inne szkoły wyższe i średnie w Polsce.

Jezuici wileńscy, podobnie jak gdzie indziej, nie poszli z postępem nauk w Europie, zwalczali nowe kierunki filozoficzne nie starając się ich poznać, opierali się wprowadzeniu nauk przyrodniczych do swych szkół i nowych metod w traktowaniu języków klasycznych.

Z utworzeniem Komisji Edukacji narodowej zaczyna się nowa epoka w dziejach oświaty w Polsce, gdy przekonano się, że dla podźwignięcia się z upadku politycznego należy przeprowadzić przedewszystkiem reformę szkolnictwa. Wtedy to wileńską akademję przemianowano na szkołę główną W. Ks. Litewskiego i podzielono na trzy wydziały:

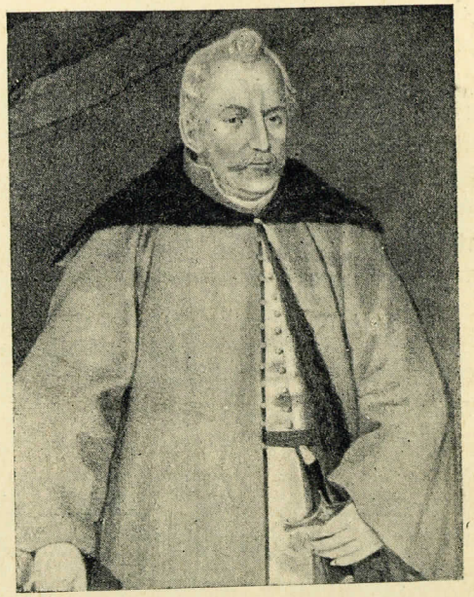
1. moralny z teologją, prawem i literaturą; 2. fizyczny; 3. medyczny.

Od roku 1803 aż do końca swego istnienia w roku 1832 staje się akademja imperatorskim uniwersytetem.

Mimo tej obcej nazwy uniwersytet wileński w tym właśnie okresie wstępuje w najświetniejszą epokę swoją, o której mowa będzie w następnym rozdziale.

b) Akademję Zamojską utworzył hetman Jan

Zamojski w roku 1595. Wykształcony na Zachodzie, autor słynnej w świecie uczonym pracy łacińskiej o „senacie rzymskim“ (de senatu Romano), należał Jan Zamojski do najwybitniejszych mężów ostatniej ćwierci wieku XVI nietylko w Polsce ale i w Europie całej. Wielki wojownik, mąż stanu, administrator i uczony, był on jednym z tych ludzi potężnego umysłu i woli, przed którymi świat staje otworem, darząc ich najwyższemi szczeblami dostojeństw.



Jan Zamojski.

Posiadacz licznych godności i urzędów: hetman, kanclerz, pierwszy magnat i potentat w Rzeczypospolitej, przywalony brzemieniem publicznych spraw i interesów przebywał Zamojski chętnie i często w Lubelskiem, w dobrach swych, których jądro stanowił Zamość, dawne jego gniazdo rodowe. Tu też postanowił założyć szkołę wyższą, któraby krzewiła światło wiedzy wśród młodzieży polskiej i wpajała w nią ideje znakomitego założyciela.

Jak zaś mądrze, jak głęboko pojmował wielki hetman cel wychowania, jak odczuwał jego potrzebę dla swego narodu, o tem poucza nas najlepiej dyplom, ustanawiający akademję w Zamościu, z którego ustęp ze względu na jego doniosłość w dziejach polskiej myśli wychowawczej tutaj przytaczamy:

„Zawsze takie Rzeczypospolite będą — pisze Zamojski — jakie ich młodzieży chowanie. Nadto przekonany jestem, że tylko edukacja publiczna zgodnych i dobrych robi obywatelów. Przeto chętnie poświęcam cząstkę majątku na ustanowienie w Zamościu akademji, w którejby polska młodzież brała zdrowe obyczajów początki i ćwiczyła się w naukach, dążących do jednego z ustawami Rzeczypospolitej zamiaru.

Na ten koniec takie czynię nauki rozłożenie: w pierwszej klasie początki nauki moralnej i od polskiego języka zaczynając początki gramatyki łacińskiej i greckiej dawane będą. W drugiej moralna nauka, syntaxis i prozodja rzeczonych języków. W trzeciej same tylko początki retoryki, tłumaczenie i okazywanie osnowy dobieranych w językach polskim, greckim i łacińskim pisarzów, sfera (astronomja) arytmetyka, jeometrja z doświadczeniami w polu i logika. W czwartej historja naturalna, fizyka i nauka lekarska. W piątej historja powszechna i wymowa. Nauczyciel wymowy zawsze materje 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 obowiązków człowieka i powinności obywatela. W siódmej tłumaczone będą prawa w powszechności. W ósmej prawa ojczyste, statuty, sądów gatunek i sądzenia sposób.

Zwraca w tym dokumencie uwagę naszą szeroki pogląd Zamojskiego na sprawę wychowania. Jako humanista nie pomija wprawdzie humanizmu, ale na pierwszy plan wysuwa w swym programie t. zw. „realja", główny zaś i największy nacisk kładzie na stronę obywatelską i narodową wychowania.

W Polsce więc powstał pierwszy pomysł akademji, mającej sposobić obywateli do służby publicznej w państwie, pomysł nie oparty wyłącznie na klasycznych i wyznaniowych podstawach, ale zespalający humanizm z pierwiastkami realistycznemi — obywatelskiemi i narodowemi.

c) Akademja lwowska. W roku 1658 zawarta została między Polską i hetmanem kozackim Wyhowskim w Hadziaczu na Ukrainie ugoda, która przywracała Kozakom wszystkie przywileje, zapewniała wolność wyznaniu schizmatyckiemu, a metropolicie kijowskiemu i władykom dyzunickim krzesła w senacie polskim. Wolny z wolnym, równy z równym łączyć się miał z polskim naród ruski. Jeden z artykułów tej ugody zapewniał Rusi akademję w Kijowie i drugą „gdzie jej miejsce upatrzą" wyznawcy wschodniego obrządku. A miejscem tem, jak niósł powszechnie głos opinji, mógł być tylko Lwów, gdzie oddawna istniała przy Stauropigji szkoła grecko-prawosławna, skąd na cały Wschód rozchodziły się księgi cerkiewne, gdzie była siedziba biskupa, potężnego bractwa i najwybitniejszych jednostek mieszczaństwa ruskiego.

Sama myśl o możliwości powstania we Lwowie akademji prawosławnej rozpalała Jezuitów do walki ze schizmą, a to tem bardziej, że w odnośnym artykule ugody hadziackiej powiedziane było, że, gdziekolwiek stanie owa druga prawosławna akademja, tam już po wieczne czasy żadne inne szkoły wyższe powstać nie mogą.

Jan Kazimierz (portret w galerji Willanowskiej).

Kolegjum jezuickie we Lwowie znajdowało się podówczas w stanie wielkiego rozkwitu i było już na podstawie programu swoich nauk akademja o dwu wydziałach, teologicznym i filozoficznym.

Sprzeciwiała się założeniu akademji lwowskiej akademja krakowska, podówczas żyjąca już tylko cieniem dawnej chwały. Przyszło też na tem tle do gorszących sporów, które trwały prawie bez przerwy aż do kasaty Jezuitów. Wbrew protestom jednak akademji krakowskiej udało się Jezuitom uzyskać od króla Jana Kazimierza w roku 1651 przywilej, w którym król godził się na nadanie kolegjum O. O. Jezuitów we Lwowie godności akademji i tytułu uniwersytetu „po wieczne czasy". Dokładnie wyraził król w tym przywileju, „ażeby ta akademja i uniwersytet cieszył się i używał tych samych praw, przywilejów i prerogatyw, wolności, tytułów, odznaczeń, godności i urzędów i jakiej bądź nazwy faworów, beneficjów, odpustów, jakie mi cieszą się akademja krakowska, i wileńska". Mimo zawzię-

tych sporów z akademją krakowską, mimo sprzeciwów posłów sejmowych i możnych protektorów akademji krakowskiej akademja lwowska uchodziła aż do końca istnienia Rzeczypospolitej za zakład wyższy, cieszyła się uznaniem króla Jana III, który w czasie częstych swoich pobytów we Lwowie brał udział w jej życiu i często zachodził na rozmowy uczone ze słynnymi jej profesorami. Król August III, wychowanek i przyjaciel Jezuitów, zatwierdził uroczyście przywilej króla Jana III, a za tem potwierdzeniem przyszła bulla papieska, w której papież podniósł kolegjum lwowskie do godności uniwersytetu. Akademja lwowska była więc nieprzerwanie od roku 1661 aż do pierwszego rozbioru Polski i kasaty zakonu Jezuitów w roku 1773 najwyższą uczelnią w tej części dzielnicy Polski, straznicą najdalej na Wschód wysuniętą, placówką zachodniej kultury i cywilizacji.

Akademja lwowska ma za sobą długi poczet profesorów i uczniów, których sława wykraczała daleko poza mury kolegjum jezuickiego. Chlubą lwowskiej szkoły jest Kasper Niesiecki, niezmordowany historyk szlachty polskiej i autor wydrukowanego we Lwowie „Herbarza“, a jej największą ozdobą Grzegorz Piramowicz, uczeń a potem profesor tej szkoły, znakomity sekretarz Komisji Edukacji Narodowej. Uczniem lwowskich Jezuitów był też znany statysta i polityk, Jan Stanisław Jabłonowski, który w dziele „Skrupuł bez skrupułu“ wskazywał jasno i otwarcie przyczynę upadku Polski. Uczył się tu także późniejszy biskup warmiński i znakomity pisarz, Ignacy Krasicki, tu wreszcie otrzymał stopień doktorski „poeta serca“, Franciszek Karpiński [1]).

O dalszych losach akademji pod zaborem austrjackim będzie mowa w jednym z późniejszych rozdziałów.

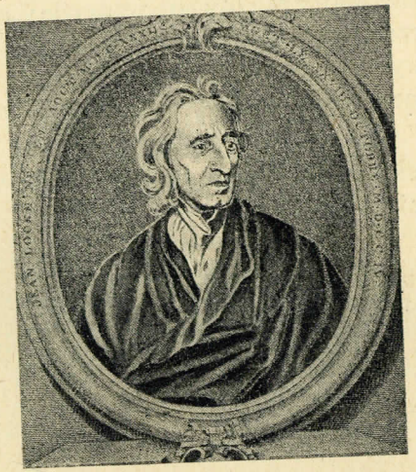
X. TEORJE PEDAGOGICZNE W ANGLJI ÓWCZESNEJ.

John Locke

(* 1632 † 1704) urodził się w Wrington koło Bristolu, był synem znakomitego prawnika. W latach najmłodszych postępował z nim ojciec bardzo surowo, zwolna i stopniowo przechodząc od środków surowych do łagodniejszych, aż wreszcie jako

[1]) Franciszek Jaworski: Uniwersytet lwowski, Lwów, 1912. (Bibl. lwowska t. 18).

dojrzałego młodzieńca przypuścił do poufałej ze sobą szczerości. Postępowanie takie zaleca Locke rozumnym ojcom jako najodpowiedniejsze. Niezwykłemi obdarzony zdolnościami już jako uczeń szkoły uniwersyteckiej w Londynie a później uniwersytetu w Oxfordzie, oceniał krytycznie traktowanie filozofji w sposób scholastyczny i szukał nowych dróg tak w rozmowach z przyjaciółmi, jak i w pracach samodzielnych. Słabe zdrowie jego skłoniło go do zajęcia się oprócz sztukami pięknemi i filozofją, także medycyną. W dojrzałym wieku rozmaite zajmował stanowiska, głównem jednak jego zajęciem było wychowanie i studjum filozofji.



John Locke.

Z wieloma znakomitymi uczonymi swego czasu pozostawał w ścisłych stosunkach i odbywał kilkakrotnie podróże po Francji i Holandji.

Szczęśliwy wypadek dla nauki wychowania sprawił, że Locke zawarł znajomość z hr. Shaftesbury, który go dla jego niezwykłych zalet umysłu i serca tak polubił, że go ze swym domem i rodziną przez rozmaite węzły na długi czas połączył.

Z pomiędzy pism Lokka najważniejsze są:

1. *„Badania nad ludzkim rozumem“* i 2. *„Kilka myśli o wychowaniu“*. W pierwszem swem dziele dowodzi Locke, zgodnie z nauką Bakona, że pojęcia o rzeczach nie są człowiekowi wrodzone, lecz że nabywamy je przy pomocy doświadczenia zewnętrznego i wewnętrznego. Twierdzi razem z Arystotelesem i poprzednikiem swoim Gassendim, że niema nic w umyśle, czego pierwej nie byłoby w zmysłach *(Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu)*. Umysł nowonarodzonego dziecka, to — zdaniem Lokka — *tabula rasa* niezapisana kartka papieru), którą się dopiero w dalszem życiu wypełnia. Wszystkie ideje — zdaniem Lokka — pochodzą z doświadczenia.

Nietrudno udowodnić, że podstawa, na której polega rozumowanie Lokka, jest błędna, że umysł ludzki, to wcale

nie jest kartka biała, na której wypisuje dopiero doświadczenie swoje głoski i że umysł przed wszelkiem pojęciem, zmysłowem czy nadzmysłowem, ma jedno swoje własne, ale najważniejsze ze wszystkich, t. j. ma świadomość siebie i swojego bytu. Twierdzi Locke, że doświadczenie na tej białej tablicy zapisuje przy pomocy zmysłów najpierw pojęcia proste a z tych dopiero pojęć umysł przy pomocy refleksji wytwarza pojęcia złożone. Rzecz ma się przeciwnie. Na tej tablicy umysłowej powstają przedewszystkiem pojęcia złożone, tak np. obraz jabłka, jego kształt, barwa, rozmiar, woń, stopień twardości, jednem słowem wszystko, co stanowi całość. Umysł dopiero wstępując na drogę analizy (rozbioru), oddzielając te przymioty, przychodzi do pojęć prostych: kształtu, barwy, rozmiaru, woni, tęgości.

Powód do napisania dzieła o wychowaniu nastręczyła Lockemu czynność jego wychowawcza na dworze hrabiego Shaftesbury.

Na poglądy w niem wyrażone, które zresztą nie stanowią systemu naukowego, ale tworzą zbiór uwag i wskazówek ogólnych, złożyły się rozmiate czynniki: czynność jego wychowawcza, studja psychologiczno-filozoficzne i praktyka lekarska.

Na wychowanie fizyczne i staranie o zdrowie ciała największą Locke zwraca uwagę, nie mniejszą na wychowanie moralne młodzieży; wychowanie intelektualne, jako mniej ważne, usuwa na plan dalszy.

Cel wychowania tak sobie wyobraża Locke:

„Ponieważ dobre wychowanie dzieci jest sprawą, do której najsilniej zobowiązani są rodzice powinnością i interesami i od niego głównie zależy szczęście i pomyślność narodu, pragnąłbym, aby każdy sprawę tę wziął do serca a wszyscy usiłowali stosować do tego celu metodę, którąby w rozmaitych położeniach ludzkich była najłatwiejsza, najkrótszą i najwłaściwsza do wytwarzania ludzi uczciwych, społeczeństwu pożytecznych i biegłych w swoim zawodzie".

Wychowanie fizyczne. Dzielność fizyczną uważa Locke za warunek nieodzowny, jeżeli ma być należycie spełnione zadanie wychowania, to jest, zadowolenie własne wobec czekających nas trudów i jeżeli wychowanek ma wyzyskać owe trudy na rzecz społeczeństwa. Zdanie Rzymian, że tylko

„w zdrowem ciele mieszkać może zdrowa dusza" *(mens sana in corpore sano)*, uważa Locke jako najlepsze streszczenie warunku prawdziwie szczęśliwego żywota na tej ziemi. Przestrzega więc rodziców, by nie rozpieszczali dzieci swoich, nie pozwalali na używanie zbyt ciepłych sukień, gorących napojów, korzennych i zbyt słonych potraw. Poleca natomiast środki hartowania ciała: codzienne mycie nóg zimną wodą, kąpiele rzeczne, ruch na wolnem powietrzu, pożywienie proste i niewymyślne, twarde posłanie, sen ośmiogodzinny, wczesne udawanie się na spoczynek i wczesne wstawanie. Do szczególnego nacisku na zdrowie dziecka skłoniło niewątpliwie autora to, że sam miał tego zdrowia mało i osobiście doświadczył na sobie samym, jaką ten brak stanowił przeszkodę w pracy i urzeczywistnieniu szlachetnych pomysłów.

Wychowanie moralne. Jednym z głównych obowiązków wychowawcy jest — zdaniem Lokka — poznanie właściwości natury dziecka w tym celu, aby podług tego móc stosować swą pracę wychowawczą. W wychowaniu moralnem przyzwyczajać należy przedewszystkiem dziecko do panowania nad sobą samem. Nie należy przeoczyć żadnego błędu dziecięcego, nie ustępować ani pobłażać kaprysom, jak najwcześniej zwalczać chęć zysku lub panowania nad drugimi. Wcześnie już winno dziecko nauczyć się szanować powagę i rozkazy starszych, z postępem jednak lat w miejsce stanowczych rozkazów wstępować powinny rady i wskazówki przyjacielskie. Wcześnie już skłaniać należy wychowanków do otwartości i uczciwości w czynie i mowie, do poszanowania cudzej własności. Niech dziecię nie zna próżnej obawy, niech będzie uprzejme dla sług, niech nie okaże nigdy okrucieństwa dla zwierząt. Kłamstwo jako rzecz szpetną i potępienia godną wychowawca stanowczo zwalczać i wytępiać będzie, ciekawość i chęć wiedzy podsycać.

Zachować należy dziecko od nienaturalności w obcowaniu z drugimi. „Nie wymagajcie od dzieci tonu konwencjonalnego, bo ten śmieszny jest w młodych stworzeniach". „Prosta, choćby nieco i rubaszna natura, lepsza jest i godniejsza szacunku, niż istota przekształcona zewnętrznie i obracająca się jak marjonetka lub lalka".

Dawać należy dzieciom niewiele przepisów, ale te, które im są dane, niechaj naprzód wychowawcom samym a potem wychowankom będą niewzruszone i święte. Najlepszem jest wychowanie moralne, gdy dzieci z dobrego przyzwyczajenia

się do cnoty same dochodzą do praw moralnych i przepisów przystojności. Kar udzielać należy rzadko, bez gniewu i namiętności. Przezwisk starannie unikać trzeba, chłosta stosowana być może tylko w wyjątkowych wypadkach, w razie uporu lub złośliwości.

W nagrodach różnych przestrzegać trzeba umiarkowania, tak, aby cnota w oczach wychowanka nie uchodziła za frymarkę, ale zawsze stanowiła dla niego cenną i ukochaną dla siebie samej zdobycz.

Wychowanie intelektualne. Nauki i wiadomości pozytywne uważa Locke za część wychowania najmniej ważną. Mają być one tylko środkami, wiodącemi do celów wyższych, do cnoty i prawdziwej mądrości. Pierwsze wyobrażenie o rzeczach otrzymywać powinno dziecko przez zmysły, przy pomocy obrazów i przyrządów, nie zaś za pośrednictwem słów. Przy nauczaniu główny warunek stanowi umiłowanie przedmiotu i przywiązanie do nauczyciela. Dobra i pedagogicznie prowadzona nauka, jest dla dzieci przyjemną igraszką.

„Pierwszą książką, którą dzieciom do rąk dajesz, niech będą Bajki Ezopa. Bajki te powstały, gdy wszyscy ludzie byli jeszcze dziećmi, najstosowniejsze więc są dla wieku dziecięcego".

Przed innemi językami znać winno dziecko swój język ojczysty, potem dopiero języki żyjące obce. Im więcej żyjących obcych języków nauczą się dzieci, tem lepiej dla nich na przyszłość. Lokke, jako człowiek nawskroś praktyczny, nie jest zwolennikiem nauki języków klasycznych, jakkolwiek wysoko ceni i uznaje wielką ich wartość dla uczonych. Język grecki zwłaszcza — zdaniem Lokka — tak doniosłe ma znaczenie cywilizacyjne, że nikt nie godzien imienia uczonego człowieka, kto nie umie po grecku.

W wyborze innych przedmiotów naukowych i ocenieniu ich doniosłości wychowawczej znać wszędzie trzeźwego, praktycznego Anglika. Logikę i retorykę uważa za przedmioty mało ważne, równie jak poezję i muzykę.

Muzyki niech się dzieci nie uczą wcale, bo sztuka ta zabiera wiele drogiego czasu, a rzadko kto tyle w niej postąpi, by warto było go posłuchać.

Zaleca natomiast naukę rysunków, bo w podróży przydać się może, podobnie jak naukę tańców, która młodym istotom przydaje wdzięku.

Rzemiosła zatrudniające rękę, jak np. stolarstwo, ślusarstwo, są wyborną i pożyteczną gimnastyką. Dobrze więc będzie, jeśli się młodzieniec jakiegokolwiek rzemiosła nauczy. Przydać się to może w nieszczęściu.

Tak chłopiec jak dziewczyna mają prowadzić od dzieciństwa rejestry przychodów i rozchodów: najlepszy to środek do nauczenia się gospodarności i oszczędności, każdemu niezbędnie potrzebnej.

Dobra jest podróż dla młodzieńca, który skończył lat 24; młokos kilkunastoletni odprawiwszy podróż, zapragnie tylko włóczęgi, a straci ochotę do nauki. I dziecku wolno podróżować, ale po kraju, w bliskości domu, — i to piechotą, by uczuło trudy i przykrości, nieodłączne od swobody.

Locke był pierwszy, który z nauki wychowania uczynił oddzielną, systematyczną naukę (choć w dziele jego systemu, w znaczeniu zwykłem tego wyrazu, nie było) i nazwał ją „pedagogiką". Rozszedł się więc rozgłos po całej ówczesnej Europie, że odkrył on nową i bardzo pożyteczną naukę. Okoliczność ta była powodem, że dzieło jego, na wszystkie nowoczesne języki przełożone, przebiegło całą Europę i wszędzie głębokie sprawiło wrażenie.

Nowe, w gruncie rzeczy, zasady i poglądy Lokka na wychowanie nie były. Opierały się w znacznej części na badaniach Bakona i Montaigne'a, ale talent potężny umiał im nadać cechę oryginalności i świeżości.

Wszelako zasługą Lokka pozostanie, że naukę wychowania oparł na podstawie psychologicznej, że o wychowaniu fizycznem pierwszy z pedagogów pisze umiejętnie i ze znajomością rzeczy, że przemawia za ulgami w naukach, za łagodnem postępowaniem z młodzieżą, że pracy fizycznej przeznacza w wychowaniu należne jej stanowisko, że wreszcie w układzie planu lekcyjnego liczy się z wymaganiami praktycznego życia. Poglądy jego znalazły zwolenników i wykonawców tak głośnych jak Rousseau i tak zwani filantropiniści.

Mają jednak „Myśli o wychowaniu" Lokka także swoje słabe strony. Tak np. trudno zgodzić się na zdanie, że „żądza zaszczytów i poklask świata są najdzielniejszemi podnietami do kształcenia się i że tę próżność już w wychowaniu wyzyskać należy". Do wad pedagogji Lokka należy także, że nie dba on o kształcenie wyobraźni i uczuć estetycznych, nie uznaje sztuki jako źródła kształcącego, że wreszcie zbytnie przypisuje znaczenie wychowaniu domowemu, na niekorzyść publicznego. Skutków zgubnych ten ostatni pogląd dla wychowania nie miał. Wychowanie domowe z początku wprawdzie pod wpływem nauk Lokka w zachodniej Europie wzięło górę nad publicznem, później jednak stało się równym i pożytecznym współzawodnikiem publicznego.

XI. TEORJE PEDAGOGICZNE W FRANCJI ÓWCZESNEJ.

Klaudjusz Fleury

(* 1640 † 1723) jest przedstawicielem nowego pedagogicznego kierunku we Francji wieku XVII. Był on wychowawcą

księcia Conti, wychowującego się razem z delfinem. Zaznajomiwszy się z Fénelonem zawarł z nim przyjaźń długotrwałą, która też wpłynęła w znacznej mierze na kierunek jego poglądów wychowawczych. Pod koniec życia był spowiednikiem króla francuskiego Ludwika XV.

Fleury był znakomitym znawcą historji Kościoła i powagą w zakresie prawa kanonicznego.

Poglądy jego pedagogiczne złożone są w dziele jego p. t.: „Wybór i metoda nauk“ (Traité du choix de la methode des études) i dają się streścić w sposób następujący:

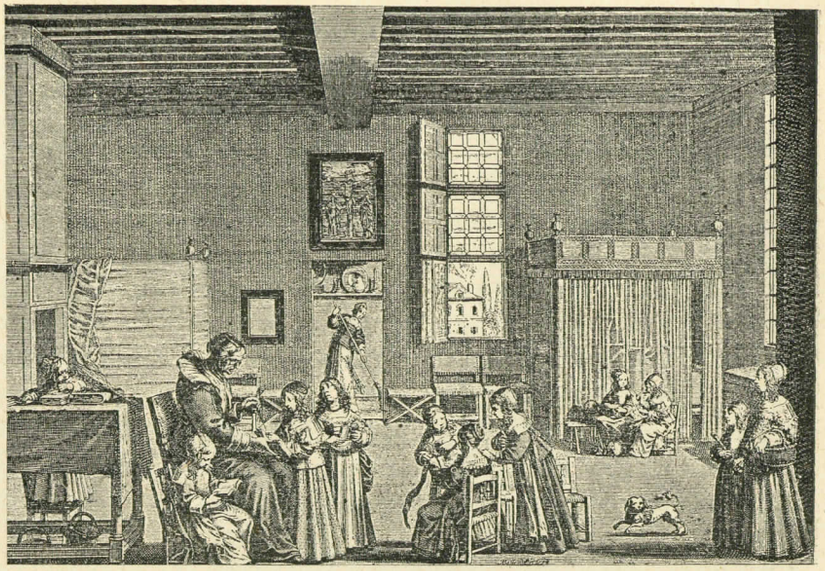
Wychowanie powinno być szkołą życia; ponieważ zaś życie potrzebuje ludzi uczciwych i zręcznych, przeto celem wychowania powinno być wytworzenie takich ludzi. Opatrzność czuwa nad tem, aby i czas wolny do pracy właściwej nie szedł na marne. Jest więc obowiązkiem wychowawcy starać się o należyte zużytkowanie tego czasu. Niech więc dziatwa już w czasie, w którym jeszcze pracować nie umie, przyjmuje w siebie obfity pokarm na czasy przyszłe i niech się wewnętrznie do właściwej pracy przygotowuje.

Niech się dzieci uczą wszystkiego w sposób łatwy i przyjemny, niech nawet nie spostrzegą, że się je uczy, niech doznają miłych wrażeń, gdy się im wpaja pierwsze zasady moralności i pożytecznej wiedzy.

Kar — ile możności — unikać należy, jakkolwiek zupełnie obejść się bez nich nie można. Uważać jednak trzeba, by karanie następowało tylko za złość, lub upór wychowanka; za brak wiadomości i zdolności umysłowych nie powinno się karać. Pamiętać należy, że kara częstsza a przytem niezasłużona, budzi w dziecku takie uczucia, które podkopują i unicestwiają całą pracę wychowawców.

Wychowaniu fizycznemu poświęca Fleury wiele uwagi. Sądzi, że zachowanie ciała w czystości i hartowanie posiadają nietylko znaczenie ważne dla zdrowia fizycznego, ale i moralnego.

Wiele miejsca i uwagi poświęca autor wychowaniu dziewcząt. „Bez wątpienia — mówi — poczytywać będą za niedorzeczność, gdy powiem, że kobiety uczyć się powinny czegoś więcej od katechizmu, szycia i przeróżnych robótek, śpiewu, tańca, modnego ubierania się, ładnych ukłonów i grzecznych



Szkoła dla dziewcząt w XVII w. (sztych Abrahama de Vosse).

słów, — bo to jedynie stanowiło dotąd treść wychowania dziewcząt“.

„Oczywiście nie jest im potrzebna większa część tych wiadomości, które dziś obejmujemy mianem studjów; ani łacina, ani greka, ani retoryka, ani filozofja nie posiadają dla nich wartości, a jeśli niektóre kobiety, żądne wiedzy, nauczyły się tych przedmiotów, to powodowane były po większej części tylko próżnością, skutek zaś był taki, że znienawidziły je kobiety a mężczyźni lekceważyli. Wnoszono stąd, że kobiety wogóle nie są zdolne do nauki. Czyżby dusze ich były innego rodzaju niż męskie? Czyż nie mają tak jak mężczyźni rozumu do kierowania woli, do opanowania namiętności? Czyżby im łatwiej było spełniać swe obowiązki, niż nam, choćby się niczego nie nauczyły? Czy nie mają zdrowia do utrzymania jak my? Prawda, że zazwyczaj kobiety posiadają mniej pilności i cierpliwości do wytrwałej pracy umysłowej, nie posiadają też i sił fizycznych do ćwiczeń wzmacniających zdrowie. Winien temu organizm kobiety, ale tylko w części; więcej daleko winno samo złe wychowanie.“

Były to czasy, w których katolicy we Francji z hugenotami,

jansenistami i innymi sekciarzami staczali zawzięte walki. Zachęca więc Fleury kobiety francuskie, by nabywały już wcześnie gruntownych wiadomości religijnych, przestrzega jednak przed zbytkiem uczoności teoretycznej, która prowadzi często do przejmowania się nowinkami religijnemi.

Rollin, Fénelon i Fleury zajmują się w swoich dziełach pedagogicznych kwestją wychowania kobiet. Francja pod tym względem przoduje innym krajom i to zarówno w teorji, jak i w praktyce. Wpłynęły na to zasady Kartezjusza, przyznające każdemu człowiekowi bez różnicy płci, prawo kształcenia się i umysłowego rozwoju.

Na wykład religji, którą oddzielał od nauki moralnej, zalecał Fleury zwracać baczną uwagę i dlatego wydał sławny swój „Katechizm historyczny“ *(Cathechisme historique)* rozpowszechniony w bardzo wielu krajach Europy przez półtora wieku. Oprócz katechizmu wielką wziętością cieszyły się dwa inne dzieła jego: „Obyczaje Izraelitów“ *(Les moeurs des Israelites)* i „Obyczaje Chrześcijan“ *(Le moeurs des Chrétiens)*.

Zaleca w tem ostatniem dziele naśladować wieki chrześcijaństwa, kiedy cnota nie była rzadkością, kiedy krucyfiks, księga Dziejów Apostolskich, naczynie gliniane z wonnem kadzidłem, lampka, skrzyneczka do przechowywania komunji św. były jedynemi sprzętami w mieszkaniu chrześcijanina. „Korzystnem będzie przedstawić światu, jakiemi były i jakiemi być winny obyczaje chrześcijan, zobaczą, iż nie można ograniczać chrześcijańskiej religji do prostych obrzędów, do odmawiania kilku pacierzy rano i wieczorem, resztę życia poświęcając gminnym zajęciom i płochości światowej, jak to poganie zwykli byli czynić.“

Poglądy Fleury'ego i jego dzieła bardzo były rozpowszechnione w Polsce. Jego „Wybór i metody nauczania“ zaleca projekt ustawy Komisji Edukacji narodowej nauczycielom do czytania. Korzysta z jego dzieł znany pisarz pedagogiczny ówczesny Bieliński, Popławski zaś tłumaczy liczne ustępy z dzieła „Wybór i metoda nauk“. Piramowicz w znakomitem swem dziele: „Powinności nauczyciela“ dosłownie powtarza jego poglądy o celu nauczania. Jego katechizm i dzieła do wykładu nauki religji wydawane są wielokrotnie w przekładzie polskim w Warszawie, Krakowie, Wilnie, Wrocławiu, Berdyczowie.

Jako uzupełnienie przedstawionych wyżej poglądów Fleury'ego podajemy dłuższy ustęp przytoczony przez ks. Popławskiego (podług dzieła W. Osterloffa: „Przodownicy myśli pedagogicznej na Zachodzie od czasów odrodzenia“, Warszawa 1918, str 43):

„Dziecinne i młode lata — jest to czas bardzo drogi. Nigdy nie jest ciekawość i pojęcie tak wielkie jak w tym czasie. Zawsze dzieci chcą wszystko wiedzieć, bo wszystkie rzeczy dla nich są nowe, przypatrują się im więc z uwagą. Bez ustanku zadają pytania, widząc, co drudzy robią, wszystkiego chcą próbować na sobie i naśladować. Łatwowierne, proste i szczere, biorą wszystkie słowa za to, co one znaczą, póki się nie nauczą niedowierzać, doświadczywszy względem siebie kłamstwa i oszukania ludzkiego. Jakie chcesz, takie na nich możesz uczynić wrażenie, ponieważ nie mają jeszcze tego doświadczenia i rozumu, któreby się opierały wrażeniom. Nigdzie tak łatwej i pewnej pamięci nie znajdziesz, jak u dzieci: do których się rzeczy przyuczą myśleć w wieku swoim, do tychże przez całe życie przykładają się z większą łatwością i radością. Rzecz oczywista, że na to Bóg dał dzieciom te przymioty, aby się mogły nauczyć, co im na zawsze pożyteczne.“

„Z zrządzenia Opatrzności Boskiej poszło, że w tych przymiotach mają też zdolność pamiętania i powierzchowne sposoby uczenia się. Jeżeli więc zbywa nam na tak potrzebnej wiadomości, wina naprzód tych, którzy nas uczyli, wina też nas samych, gdyśmy poznawać zaczęli, że nic nie umiemy albo niedobrze. Nasze myśli dobre lub złe formują w nas sprawy i obyczaje tak dalece, iż każdy błąd na rozumie jest to wlana trucizna, która musi mieć swój skutek. A co jest względem dzieci najgorszego, to osobliwie, iż je sami psujemy. Są łatwowierne, my im bajki prawimy; są bojaźliwe, my je dziadem i wilkiem straszymy; namiętność ich i próżność podsycamy; kiedy się dadzą w czem uwieść, stąd rozrywkę sobie czynimy, właśnie jakby to były małe pieski albo małpki.“

„Ale rzecze kto: sameż tylko rzeczy wysokie i poważne trzeba dzieciom powiadać? Smutnież dla nich naukę dawać i w samym smutku wychowywać? Bynajmniej, odpowiadam: trzeba tylko stosować się do ich pojętności, dopomagając siłom dziecięcym bez najmniejszego przeciążenia.“

CZASY RACJONALIZMU I NEOHUMANIZMU W WIEKU XVIII I W PIERWSZEJ POŁOWIE WIEKU XIX.

I. RACJONALIZM I JEGO WPŁYW NA TEORJE WYCHOWAWCZE W TYM OKRESIE.

Locke, pouczający w pismach swoich, że wszelkie poznanie pochodzi z doświadczenia, jest twórcą kierunku filozoficznego, zwanego sensualizmem (od „*sensus*“ — zmysły). Ujmuje on naukę swą w zdaniu: „*nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu*“, (niema nic w umyśle, coby nie było pierwotnie w zmysłach). Wszelako obok zmysłów, dających doświadczenie zewnętrzne, przyjmuje Locke także wnikanie w siebie *(reflexion)*, czyli doświadczenie wewnętrzne, obok biernego przyjmowania wrażeń przez zmysły, także czynny udział umysłu w tworzeniu idej złożonych.

W ten sposób staje się Locke twórcą t. zw. racjonalizmu, kierunku filozoficznego, który na teorję wychowania w wieku XVIII i XIX olbrzymi wpływ wywarł.

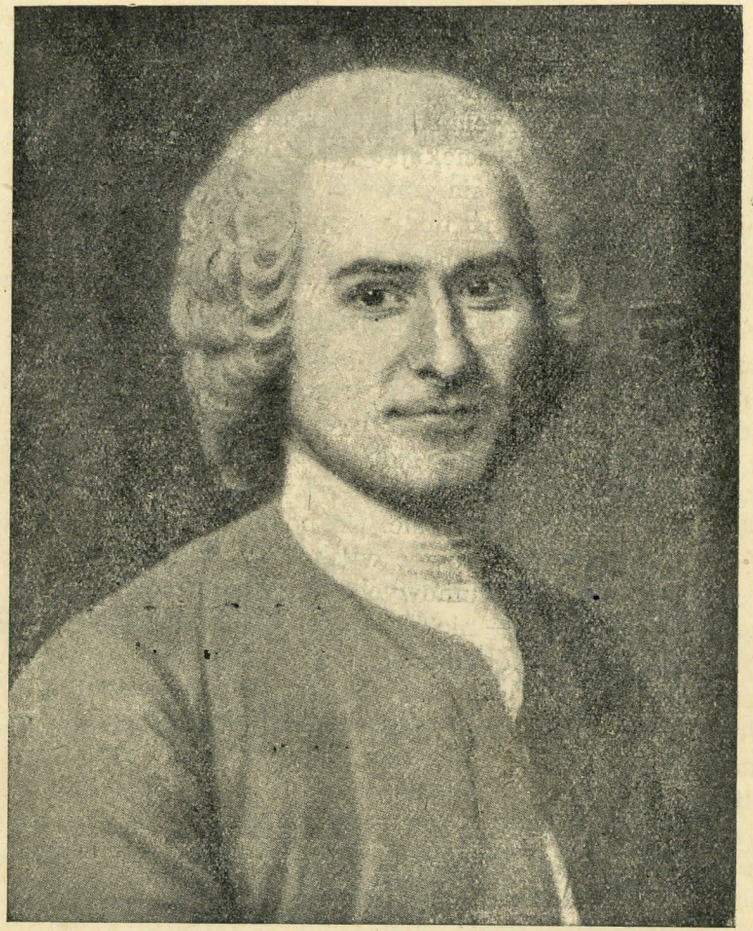
Na pytanie, skąd płynie nasza wiedza, odpowiada racjonalizm, że źródłem wiedzy prawdziwej jest rozum *(ratio)*, że tylko z tej władzy umysłu czerpać możemy wiedzę przedmiotową. Racjonalistami zwano ludzi, którzy takie tylko zdania i przekonania uważają za prawdziwe, które można nabyć i dowieść wyłącznie tylko rozumem.

Racjonalizm, który powstał na gruncie angielskim, rozwinął się najbardziej dopiero na ziemi francuskiej. Pierwszym, który przeszczepił go do Francji, był znakomity pisarz francuski, VOLTAIRE (* 1694 † 1778). Kierunek ten podjął, ale nadał mu piętno zupełnie oryginalne, odbiegając daleko od swego pierwowzoru:

Jan Jakób Rousseau (Jean Jacques Rousseau)

(* 1712 w Genewie, † 1778). Należy on do rzędu najoryginalniejszych postaci w dziejach umysłowości ludzkiej a do najbardziej sprzecznych natur pod względem normalnym.

Jan Jakób przyszedł na świat jako nader słabowita istota a chwila jego urodzenia była zarazem chwilą zgonu matki,



Jan Jakób Rousseau (według portretu La Toura).

kobiety bardzo zacnej i wykształconej. „Moje przyjście na świat było zarazem pierwszem mojem nieszczęściem“, — mówi w „*Wyznaniach*“ *(Confessions)*, jednem z najświetniejszych a zarazem najbardziej zuchwałych dzieł swoich. Wychowanie, jakie Rousseau otrzymał, było pod każdym względem dla niego zgubne. I tak: ojciec, który sam namiętnie powieści sensacyjne czytywał, zaprawiał go do czytania na powieściach i czytał je z nim niekiedy nocami całemi. Nierzadko zdarzało się, że dopiero świergot ranny budzących się ptasząt budził

ich obu z oszołomienia, jakiem ogarnęła ich lektura. „Musimy już spać iść — mawiał wtedy ojciec zawstydzony — jestem większem dzieckiem niż ty".

W ósmym roku życia stracił Rousseau i opiekę ojca, który dla jakiejś awantury, uciekając przed więzieniem, zniewolony był opuścić Genewę na zawsze. Błąkał się odtąd młody Rousseau z miejsca na miejsce, podejmując się rozmaitych zajęć to jako pisarz, to jako rysownik, to wreszcie jako służący. Złe otoczenie i brak zasad wszelkich szlachetniejszych sprawiły, że popadł w różne przywary, że począł kłamać a nawet kraść. Zmuszony uciekać z miejsca na miejsce oparł się aż o Turyn, gdzie przeszedł na wiarę katolicką. W czasie tych wędrówek próbował w mieście Lyon sił swoich także jako wychowawca. Że jednak użył do tego środków najnieodpowiedniejszych, że brak mu było cierpliwości i taktu, więc i ten zawód nie udał mu się wcale. Z początku bowiem, jak sam opowiada, starał się kierować wychowankami swymi przy pomocy argumentów rozumowych, gdy jednak te — przy ich młodocianym wieku — nie wiele skutkowały, pragnął ich wzruszyć, zwracając się do ich uczucia, przyczem znowu tak się roztkliwiał, że omal sam nie płakał. Gdy zaś i to nie pomagało, popadał w wściekłość. Wtedy dopiero mieli radość z niego wychowankowie, „wtedy — jak sam powiada — oni byli rozumnymi, a ja dzieckiem".

Po długich wędrówkach przybył do Paryża i tu dopiero, gdy miał już lat 40, spełniło się jedno z najgorętszych jego życzeń, którem było zdobycie sławy.

Pewnego skwarnego dnia latem 1749 szedł z Paryża do Vincennes, aby odwiedzić słynnego Diderota. Czytając w drodze gazetę, znalazł w niej ogłoszenie o rozpisanym przez Akademję w Dijon konkursie na temat: „*Czy wskrzeszenie nauk i sztuk przyczyniło się do odrodzenia lub poprawy obyczajów?*" Temat ten olśnił go i wzbudził w nim rój drzemiących dotąd myśli. Serce zabiło mu silnie, łzy spływały po twarzy. Ujrzał przed sobą nowy, jak sam później mawiał, świat i stał się nowym człowiekiem. Leżąc pod drzewem, napisał bezzwłocznie część rozprawy, którą następnie przesłał Akademji.

W rozprawie tej dowiódł Rousseau w sposób błyskotliwy, dowcipny, że największem nieszczęściem społeczności ludzkiej są nauki i sztuki. „W miarę

jak się nasze nauki i sztuki doskonaliły, dusze nasze psuły się stopniowo", „zbytek, rozwiązłe obyczaje i niewolnictwo były zawsze karą za nasze zuchwałe usiłowania, dążące do wyjścia z tej szczęśliwej nieświadomości, w jakiej pozostawiła nas mądrość odwieczna". „Wiara i patrjotyzm dawnych czasów ustępują przed nowemi obyczajami, które wytwarza teraz kultura umysłowa i estetyczna".

Uwieńczona rozprawa narobiła sporo wrzawy w całej Europie, dzieląc uczonych na dwa obozy, na przeciwników i gorących wielbicieli genewskiego myśliciela.

Ten zachęcony olbrzymiem powodzeniem pierwszego swego dzieła, brnął w swych dziwacznych poglądach dalej. W następnej książce: „*o nierówności między ludźmi*" *(sur l'inégalité parmi les hommes)* dowodzi z tą samą łudzącą bystrością i dowcipem, że rząd wszelki jest utworem szatana, że ludzie żyć powinni bez wszelkiej zwierzchności i być sami zostawieni sobie jak zwierzęta i ptactwo. Stan taki — zdaniem Roussa — jest stanem niewinności, prostoty i natury. Własność i ugoda — to córy tyrańskwa, źródła wszelkiego utrapienia naszego. Nauki i sztuki są owocem samolubstwa i służą do ujarzmienia tak zwanych prostaczków, to jest braci naszych, jeszcze szczęśliwych, bo na łonie matki natury swobodnie żyjących. Żelazo i zboże ucywilizowało narody, ale wypędziło je z raju.

Dziełko to pozorną gruntownością, gładkością stylu i bystrością, z jaką było napisane, działało potężnie na masy, wcale nie lub pół wykształcone i trudno odmówić słuszności tym, którzy twierdzą, że było ono jedną z iskier, które wzniecily straszny pożar Rewolucji francuskiej. Umysły natomiast głębsze oceniały utwory Roussa, jak na to zasługiwały, jako wytwory umysłu wielkiego, ale pozbawionego głębokości i gruntu moralnego. Voltaire np. dziękując mu za przysłanie dzieła, taką w liście swym czyni uwagę: „Gdy się twój ostatni utwór czyta, zbiera niemal ochota do chodzenia na czworakach, że jednak przez lat 60 tego nie czyniłem, zostawiam tę przyjemność godniejszym od siebie. Nigdy jeszcze tyle bystrości i dowcipu nie zużyto na udowodnienie myśli tak z gruntu przewrotnej".

Równie świetnym stylem napisane, ale niemniej niebezpieczne było następne dzieło Roussa p. t.: „*Ugoda społeczna*"

(Un contrat sociat), w którem wyłożył swoją teorję rządzenia państwem. Dowodził tu, że naród źle rządzony ma wszelkie prawo podnieść rokosz przeciw swemu władcy. Tę teorję wprowadzili też później w życie Jakóbini i terroryści w czasie wielkiej Rewolucji francuskiej, jak: Danton, Marat, Robespierre.

Żadne jednak z dzieł Roussa, chociaż tak głośnych i znakomitych w swoim rodzaju, nie zyskało mu tyle rozgłosu, co dzieło jego o wychowaniu pod tytułem: *„Emil"*, napisane w roku 1762. Z powodu poglądów w niem wyrażonych, a niezgodnych z istniejącym rzeczy porządkiem, skazał parlament *„Emila"* na publiczne rozdarcie przez kata i spalenie. Mimo to jednak rozbiegło się ono szybko po świecie i oddziałało w sposób potężny na zmianę pojęć dotychczasowych o wychowaniu u wszystkich prawie narodów Europy.

„Emil" czyli *„o wychowaniu"* zawiera pedagogiczne zasady, uwagi i wskazówki, przedstawione na tle zmyślonej powiastki o wychowaniu młodzieńca, którego autor nazywa „Emilem". Forma powieściowa w tym celu była obrana, by ułatwić książce wstęp do tych kół nawet, które się zresztą o sprawy pedagogiczne niewiele troszczyły, zwłaszcza zaś do kół pań.

Główną zasadą pedagogji Roussa jest: „Wszystko jest dobre, co wychodzi z rąk Stwórcy, wszystko wyradza się i psuje pod rękami człowieka". Niema pierwotnego, wrodzonego zepsucia w sercu człowieka, wszelkie zło otrzymujemy z zewnątrz. Wychowanie przeto ma mieć za zadanie: pomagać dobrej naturze wychowanka do jej swobodnego rozwoju i o to tylko się starać, aby rozwój ten skutkiem jakichś zgubnych wpływów zewnętrznych nie doznał przeszkody.

Celem wychowania jest stworzyć z istoty ludzkiej całość, zrobić z niej „całego człowieka", któryby mógł później znaleźć miejsce w pośród większej jeszcze całości — społeczeństwa. Dziecko winno przedewszystkiem żyć, winno umieć odczuwać życie. „Żyć — to nie znaczy oddychać, to znaczy działać, to znaczy używać naszych organów, naszych zmysłów, naszych zdolności, wszystkich części naszego „ja", dostarczających nam poczucia własnego istnienia".

Wychowanie z niczego nic stworzyć nie zdoła, lecz może zapewnić, o ile się da, dobre warunki temu, co tkwi w naturze dziecka. Stąd też wychowanie mieć powinno przeważnie charakter negacyjny, to jest zakazujący i zapobiegający. Negacyjnem jest to wychowanie dlatego, że dąży najpierw do udoskonalenia zmysłów jako narzędzi naszego poznania przedtem, zanim dziecko stanie się uczestnikiem tego poznania.

Ćwiczenie zmysłów uważa tedy Rousseau jako stadjum przygotowawcze do pozyskania mądrości. Negacyjne wychowanie nie stwarza cnót, lecz zapobiega występkom, nie uczy prawdy, lecz strzeże od błędów, czyni dziecko zdolnem do wszystkiego, co może je skierować ku prawdzie i dobremu, gdy już będzie mogło prawdę zrozumieć a dobro pokochać.

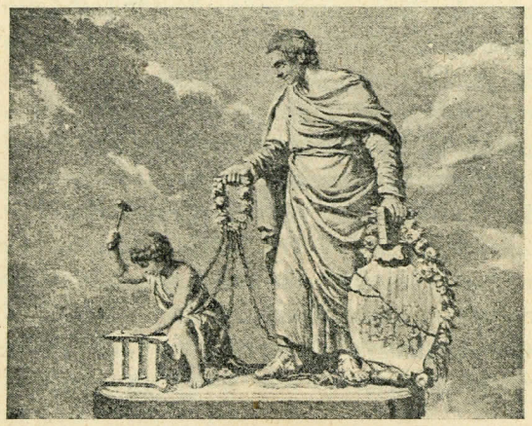
Główną tę zasadę stosuje Rousseau w całej swej teorji wychowania w sposób następujący:

a) Wychowanie fizyczne uważa za najgłówniejszą część pracy pedagogicznej. Kształcenie ciała, staranie się o zdrowie, fizyczną siłę i piękność jest dla pedagoga, będącego przyjacielem natury, rzeczą największej wagi. Ciało musi mieć siłę, by mogło służyć duchowi", „im ciało słabsze jest, tem więcej rozkazuje — im silniejsze, tem chętniej i łatwiej słucha".

Nie należy starać się za wcześnie o rozwój umysłu, lepiej i skuteczniej go sama natura rozwinie i ukształci. Im zaś ten rozwój późniejszy, tem doskonalszy. Należy natomiast hartować ciało wszelkiemi sposobami. „Niech wasi wychowankowie zimą chodzą z odkrytą głową i noszą lekkie suknie, niech nawet, gdy są spoceni, zimną wodę piją i na wilgotnej sypiają ziemi. Lekarza do młodych nie przyzywajcie nigdy. Wielką tajemnicą dobrego wychowania jest, aby ćwiczenia ciała następowały po ćwiczeniach ducha i odwrotnie. Niech więc wychowanek twój uczy się rzemiosła, nietylko dlatego, by się miał czem po nauce szkolnej uczciwie zabawić, ale i dlatego, aby w potrzebie znalazł zajęcie i utrzymanie dla siebie i rodziny.

b) Wychowanie intelektualne radby Rousseau zmienić z gruntu. Nie należy dziecku nic narzucać, co ono własną pracą myśli samo zdobyć może i powinno. Pedagog Emila nie ma też mu udzielać formalnej nauki, ma on mu tylko nastręczać częstą sposobność do czynienia doświadczeń

i wysnuwania z nich odpowiednich wniosków. Nie z książek ma wychowanek czerpać swe wiadomości. Świat i otwarta księga przyrody mają być jego mistrzami, sam ma on badać i doświadczać, ćwiczyć swe zmysły. Nie jest rzeczą pożądaną, by dziecię wcześnie zabierało znajomość z książką. „Na wszelką zwłokę zapatrujcie się jak na zysk, bo wiele już zyskuje się, gdy posuwamy się do celu nic nie tracąc". „Pozwólcie, niech dzieciństwo dojrzeje w dzieciach. Zresztą, jeżeli się okaże potrzeba dać im jakąś naukę, nie dawajcie im dzisiaj, jeśli bezpiecznie można odłożyć ją na jutro".



Pomnik Roussa w Genewie.

„Nauczyć się wreszcie musi dziecko czytać, ale niech do tego samo chęć poczuje a reszta znajdzie się sama przez się. Pierwszą książką twego wychowanka niech będą: „Przygody Robinsona Kruzoë. Robinson osamotniony, opuszczony na bezludnej wyspie, zmuszony wszystko sobie wyłącznie zawdzięczać, niech będzie jego ideałem. Niech się dziecko niczego nie wyucza na pamięć, niech się uczy wszystkiego tak, aby mu był każdy szczegół jasny i zrozumiały, niech nie uczy się słuchać opowieści powabnych, tylko przekonywających dowodów. W każdej nauce znajomość znaków i form, słów bez znajomości rzeczy nie ma najmniejszego znaczenia. Niech więc wychowanek twój zamiast wyuczyć się słów próżnych, uczy się wynajdywać i poznawać przedmioty, które owe słowa oznaczają."

Rzeczy, które nas otaczają, poznajemy przy pomocy zmysłów. Rousseau, który na taką znajomość rzeczy szczególną zwraca uwagę, poleca przedewszystkiem ćwiczenia zmysłów. Aby u dzieci wykształcić zmysł dotykania taki sam, jaki mają ślepi, radzi je często zatrudniać i zabawiać w po-

koju ciemnym, przez co pozbędą się także z czasem próżnej obawy. „Ćwiczyć się mają dzieci bezustannie w mierzeniu, liczeniu, ważeniu i zestawianiu. Niech poznają pojęcia wielkości i odległości przez ustawiczne ćwiczenia praktyczne. Tą drogą niech poznają przedewszystkiem okolicę, w której mieszkają a następnie kraj własny. Niech w nauce geografji nie przyswajają sobie znaków bez gruntownej znajomości rzeczy, które te znaki określają. Tymczasem dzieje się przeciwnie. Na kartach geograficznych poznają uczniowie kraje, miasta, góry itp., które dla dziecka istnieją tylko na papierze. Skutek takiej nauki jest ten, że dziecię wie dobrze, gdzie na karcie leżą: Peking, Ispahan, Meksyk, a nie zna odległości Paryża od najbliższego miasteczka, nie potrafiłoby zorjentować się należycie podług planu w ogrodzie własnego ojca.

W nauce rysunków stoi Rousseau na stanowisku nowożytnem, dzisiejszem i domaga się, by rysowano z uczniami nie podług wzorów, ale podług natury, przyczem mają oni przedewszystkiem dobrze patrzeć i całość ujmować; kunsztowny rysunek nie należy do wychowania i kształcenia młodzieży.

c) Wychowaniem moralnem radzi Rousseau tak kierować, aby wychowanek własną, samodzielną pracą ducha zwolna wznosił się do prawdziwej moralności. „Niech i tu, jak w nauczaniu, nie idzie ślepo za twoją lub czyjąkolwiek powagą, lecz niech czyni to, co uzna sam za dobre, lub co konieczność rzeczy mu wskaże. Niech tylko wychowawca uważa, aby na młodzieńca nie działały żadne zewnętrzne zgubne wpływy, a także, by wychowanek jego innym nic złego nie wyrządził." „Nie udzielaj mu żadnych pozytywnych rozkazów, ani nie żądaj od niego ślepego posłuszeństwa twoim rozkazom." Wychowanie młodzieży zdaniem Roussa, polega nie na wyuczeniu się prawdy i cnoty, ale na zachowaniu serca dziecięcego przed występkami, rozumu przed błędami.

Wszelka złość u dziecka pochodzi z jego niemocy. Uczyńcie je silnem, a będzie dobrem. Rozkazujcie dzieciom waszym dopiero wtedy, gdy już doniosłość tych rozkazów rozumieją, nigdy jednak nie dozwólcie im sobie rozkazywać, nie sądźcie sami w ich obecności o ludziach i nie dozwólcie im sądzić o innych. Kara niech będzie naturalnym skutkiem naturalnej przyczyny. Niech wychowanek drogą doświadczenia nabywa świadomości, jak złe skutki wynikają z błędów i wykroczeń.

d) Wychowanie religijne radby Rousseau, podobnie jak wychowanie intelektualne i moralne, odroczyć aż do wieku przejściowego i oprzeć je na podstawie samodzielnego rozwoju. O wychowaniu moralnem mówi Rousseau w osobnej części swego „Emila", która nosi tytuł „Wyznanie wiary wikarjusza Sabaudzkiego". Wyznanie to pozostaje w zasadniczej sprzeczności z Kościołem i jego nauką i jest ewangelją t. zw. „religji naturalnej", potępionej stanowczo przez Kościół.

Podług tego wyznania „Emil" do 15 roku życia nic nie powinien wiedzieć o Bogu lub o duszy. Dopiero w 18 roku życia dochodzi on przez rozważanie natury i ćwiczenia rozumu do tego przekonania, że jakaś rozumna, wszechpotężna wola rządzi światem i że wolę tę nazywamy Bogiem. Każda religja objawiona jest — zdaniem Roussa — wynalazkiem ludzkim.

Rousseau należał do tak zwanych Encyklopedystów francuskich, których błędnie nazywają „filozofami", błędnie dlatego, bo żaden z filozofów prawdziwych starożytnych, średnich czy nowszych wieków nie lekceważył sobie do tego stopnia wiary w Boga, nie pomiatał wychowaniem religijnem. „Bóg jest, jak pięknie mówi nasz Trentowski, dla filozofa wszystkiem, bo poznanie Boga jest filozofji początkiem i końcem".

Rousseau, w którego życiu i dziełach moralny upadek Francji z końca XVIII w. znajduje wierne swe odbicie, jest myślicielem nawskroś oryginalnym, zręcznym, znakomitym pisarzem-stylistą, który najdziwaczniejsze pomysły ubrać potrafił w najponętniejszą szatę i nadać im cechę łudzącego prawdopodobieństwa.

Tajemnica niezwykłego powodzenia pedagogji jego tkwi w tem, że poglądy jego są odźwierciedleniem poglądów Francji współczesnej. Ma jednak ta pedagogja i rzetelne i trwałe zalety swoje, które jej zapewniają pierwszorzędne znaczenie w dziejach wychowania wogóle.

Jest nią najpierw zwrócenie uwagi wychowawców i rodziców na naturę, o której dotychczas w wychowaniu zupełnie zapomniano, a przynajmniej nie dość ją uwzględniano. Zwyrodnieniu i zniewieściałości swych czasów przeciwstawia

Rousseau konieczność życia zgodnego z naturą, wychowania fizycznego młodzieży i higjeny dziecka już od kolebki.

Zasługą pierwszorzędną Roussa zostanie także, że polecił nauczycielom badać i poznawać dusze swych wychowanków. Nauczyciel każdy stać się winien sam uczniem: badać dusze wychowanków, ich sposób widzenia rzeczy, ich nawyknienia i słabości, pragnienia i wstręty, wpływy, które je pobudzają do działania lub przygnębiają, nastrój wreszcie duszy ogólny. Poleca przytem nauczycielowi, by unikał nawet pozorów, jakoby uczniem zbytnio się zajmował. Sztuka jego ma polegać na tem, aby wszystko zrobił, pozornie nic nie robiąc. Wychowawca powinien być wszędzie obecnym a dziecko nie powinno wcale kierownictwa jego odczuwać, powinno mniemać, iż postępuje podług własnej woli, choć właściwie czynić będzie tylko to, czego sobie wychowawca życzy. Niechajże wychowanek nie zauważy nigdy, że pomiędzy nim a zajmującemi go rzeczami stoi nauczyciel.

Do zalet pedagogji Roussa należy wreszcie żądanie rozbudzenia samodzielności w wychowaniu, które rodzi prostotę, wytwarza wybitne indywidualności. Rousseau wypędza z nauki wszelki mechanizm i rutynę, przywraca zmysłom i obserwacji właściwe znaczenie, usuwa czczy werbalizm, nauce o rzeczach przywraca należną jej wartość.

Jak więc z tego przedstawienia widać, umiał Rousseau zręcznie skorzystać z prac Bakona, Komenjusza, Lokka, umiejętnie zestawić ich poglądy, rozwinąć je samodzielnie w duchu żądań swego wieku a wszystkiemu temu nadać cechę zupełnej oryginalności. Jeżeli do tego dodamy, że napisał swe dzieło w stylu ówczesnej Francji właściwym, z ckliwą sentymentalnością i deklamacyjną wymową, to zrozumiemy łatwo, dlaczego „Emil" mimo wszelkich prześladowań niesłychanie szybko przebiegł całą Europę, działał silnie, pobudził do nowych prac i wysiłków w dziedzinie wychowania.

Wszelako obok tych zalet pierwszorzędnych ma pedagogja Roussa i niemałe wady.

Należy tu podnieść jednostronne, chorobliwe prawie potępienie kultury i jej nabytków, chęć stworzenia z młodego pokolenia ludzi pierwotnych, przesadne

akcentowanie obserwacji, bez uwzględnienia dedukcji, równie ważnej w nauczaniu.

Wadą pierwszorzędną jest wychowanie dziecka w religji naturalnej, nie uznającej Boga osobowego, lecz jakąś nieuchwytną wolę, wytwór ludzkiej wyobraźni. Błędem jest nienaturalne opóźnianie rozwoju intelektualnego dziecka, zupełne pominięcie wpływu macierzyńskiego i rodzinnego na wychowanie.

Słabą stroną pedagogji Roussa jest także niedocenianie wartości wychowania kobiecego. Rousseau traktuje tę sprawę bardzo pobieżnie, zaledwie jedną księgę „Emila“ poświęcając teorji wychowania kobiecego.

Kobiety zadaniem, sądzi Rousseau, jest zostać żoną i matką, a cnotami głównemi jej są łagodność i posłuszeństwo. Samodzielność, umysłowy i religijny rozwój kobiety nie jest, zdaniem jego, ani możebny ani dla niej samej potrzebny. Rozum kobiety jest praktyczny, kobieta z natury swej umie wynajdywać środki prowadzące do celu. Ma ona dar pojmowania szczegółów, rzeczą zaś mężczyzn jest zwracać się ku podstawom. Wiara kobiety jest wiarą w powagi. Jako dziewczę wyznaje ona religję matki, jako niewiasta religję męża.

Widać stąd, że Rousseau w stosunku do kobiet nie trzyma się tej samej metody, którą zaleca stosować względem chłopca. Nie rozumie jej natury i nie uznaje jej prawa do rozwoju jej przyrodzonych zdolności.

Błędem wreszcie teorji pedagogicznej Roussa jest także zasada ograniczająca wychowanie tylko do sfer zamożnych. „Biedny nie potrzebuje żadnego wychowania, nędza wychowuje go odpowiednio do jego stanu i żadne inne wychowanie nie jest dla niego możliwe“.

Rys ten rzuca ciekawe światło na człowieka, który tak często nazywany prorokiem demokracji, w teorji swej wychowawczej tak mało zbliżył się do idei demokratycznej.

W Polsce pisma Roussa czytano i rozszerzano skwapliwie. Miały one w epoce Stanisława Augusta licznych i gorliwych zwolenników, poruszały umysły i serca, wkraczały w najrozmaitsze dziedziny myśli, znajdowały swe odbicie w życiu politycznem i społecznem. „Tak było tych pism u nas pełno — pisze autor współczesny — że, gdyby były drukowane w polskim języku, nie mogłoby się ich znajdować więcej. Pisały o nich obszerne sprawozdania gazety „uczone“, pojawiały się pisma polemizujące z niemi. Dzieła „obywatela genewskiego“ budziły żywe zajęcie wśród polskiej inteligencji od króla począwszy, który wcale nie zrażał się antimonarchiczną tendencją myśli filozofa. Polskie składy księgarskie obok Woltera umieszczały i dzieła Roussa na miejscu poczesnem, a Krasicki w „Przypadkach Doświadczyńskiego“ zauważył z pewną przesadą, że można je było dostrzec na każdej nawet gotowalni. Łączyły Roussa także bliższe, myślowe stosunki z dwoma znakomitymi Polakami: z królem Stanisławem Leszczyńskim i z Michałem Wielhorskim, wysłannikiem Konfederacji Barskiej do Francji, która ruch ten popierała. „Filozof na tronie“ wystąpił z krytyką dzieła Roussa, które uczyniło sławnem imię jego, napisał „Odpowiedź na rozprawę uwieńczoną przez Akademję w Dijon, przez Obywatela Genewskiego napisaną“. W rozprawie tej Stanisław Leszczyński[1]) staje w obronie sztuk i umiejętności, wykazuje w niej liczne korzyści, które daje wiedza i oświata. Rousseau napisał replikę na krytykę Leszczyńskiego, w której wprawdzie zbija jego twierdzenia, ale z szacunkiem wyraża się o osobie. Dla nas Polaków interesujące jest uznanie Roussa dla autora.

„Jest w Europie pewien wielki król — pisze filozof — a co ważniejsza cnotliwy obywatel, w ojczyźnie przybranej i uszczęśliwionej przez niego założył on liczne instytucje, popierające wiedzę[1]). Czyn ten godzien jest jego mądrości i cnoty... Przeciwnik mój przemilczał o tak korzystnym dla siebie a wybitnym wypadku. Może on jeden o nim nie wie lub nie myślał nigdy o tem? W takim razie niech mi wolno będzie o nim przypomnieć.“

Nierównie większą doniosłość niż ta polemika literacka miały stosunki Roussa z Wielhorskim. Wielhorski należał do nielicznych Polaków, którzy rozumieli, że ocalenie ojczyzny zależy przedewszystkiem od jej przeobrażenia wewnętrznego, od jej szczerego zbratania się z ideami nowoczesnemi, że Polska musi się stać „Rzecząpospolitą“ nowożytną. Gdy więc ogół szlachty, wychowanej w szkołach jezuickich, sfanatyzowanej

[1]) Leszczyński, będąc księciem Lotaryngji założył w Nancy Akademję i inne instytucje służące rozwojowi i szerzeniu nauk.

hasłami nietolerancji, czynił punkt ciężkości powstania z kwestji dysydenckiej i kompromitował w ten sposób sprawę polską wobec światłych umysłów Europy, Wielhorski zwracał się do najwybitniejszych mężów stanu swego czasu, prosząc ich o skreślenie planu reform i myśli podstawowych, na których możnaby oprzeć przyszłe rządy Rzeczypospolitej. Na jego też prośbę napisał Rousseau rozprawę p. t. „*Considération sur le gouvernement de Pologne et sur sa réformation projettée*". Przekład polski tego dzieła wyszedł w Warszawie w roku 1789 p. t. „Uwagi nad rządem polskim oraz nad odmianą reform onego projektowaną przez J. J. Rousseau'a, Obywatela Genewskiego". Z dzieła tego przytaczamy ustęp dotyczący wychowania:

„Głównym przedmiotem troskliwości — mówi tam Rousseau — powinno być wychowanie. Powinno ono być narodowem. Wychowawcami mogą być tylko Polacy, ludzie żonaci, znani z dobrych obyczajów i uczciwości. Lecz nie powinno się robić zawodu z pedagogji: żaden człowiek, poświęcający się sprawom publicznym w Polsce nie powinien mieć innego stanu stałego, jak tylko obywatela. Szkoły powinny być jednakowe dla wszystkich, edukacja bezpłatna, a przynajmniej po cenie dla wszystkich dostępnej. Bursy dla ubogiej szlachty, przeznaczone dla dzieci zasłużonych rodziców; korzystający z nich nosić powinni odznaki honorowe, wyróżniające ich od innych. Ćwiczenia fizyczne i utrzymywanie dzieci w ustawicznej czynności najwięcej zapobiegają wytworzeniu się złych nawyknień i wad. Jeżeli nauka może być prywatna, to zabawy powinny być zawsze publiczne, aby wyrobić poczucie równości, nawyknienie do życia jawnego i pragnienie uznania od współobywateli. Wychowanie publiczne powinno być kierowane przez kolegjum złożone z urzędników pierwszego rzędu, zarządzających szkolnictwem, mianujących i odwołujących naczelników szkół oraz kierowników ćwiczeń. Jedynie tylko formując dobrych obywateli, można spodziewać się pomyślnych skutków po prawach."

Tak te myśli pedagogiczne Roussa jak i jego poglądy wyrażone w „Emilu" wnet stały się popularne w Polsce i wywarły wpływ tak na dzieła współpracowników Komisji Edukacji Narodowej, jak i na „Ustawy Komisji".

Dziwnem wydać się musi, że mimo tak wielkiej popularności Roussa a tak mało stosunkowo ukazywało się przekładów dzieł jego na język polski. Pociągały ku niemu liczne zalety i śmiałość poglądów, odstręczały wady charakteru osobistego autora i dziwactwo pomysłów. Świadczy o tem sąd jednego z tłumaczy pism jego na język polski: „Widziałem w nim (pisze o „Emilu") z podziwem wielkim ale i z żalem przy cudnym stylu i przy dziwnie dobrych, głębokich refleksjach sofizmaty odstręczające każdego prawowiernego chrześcijanina. Ile razy brała mnie chęć na ojczysty język to dzieło wyłożyć dla nader wybornych w niem zawartych myśli, tyle razy zrażony owemi zdradnemi pozorami odstąpiłem zamiaru, przykładem owego górnika, który złoto kopać przestał, dla wybuchających z drogiego kruszcu wyziewów".

II. FILANTROPINIZM I JEGO PRZEDSTAWICIELE.

„Emil" Roussa wzniecił na nowo uśpiony przez jakiś czas zapał do reform wychowania i nauczania w Niemczech. Za sprawą Jana Bernarda Basedowa powstało tam towarzystwo tak zwanych filantropów (filantropinistów), t. j. przyjaciół ludzkości, którzy obrali sobie za cel przysporzenie prawdziwego szczęścia ludzkości przy pomocy gruntownych reform w dziedzinie wychowania.

W dziejach pedagogji kierunek ten znany jest pod nazwą filantropinizmu a jego zwolennicy noszą nazwę filantropinistów.

Pod wieloma względami korzystali filantropiniści z prac znakomitych swych poprzedników, jak: Vivesa, Erazma, Bakona, Ratichjusa, Komenjusza i Roussa, idąc często ślepo za ich poglądami filozoficznemi i pedagogicznemi. W wielu jednak wypadkach szukali dróg nowych, uwzględniających szczególne właściwości narodu niemieckiego. Żądają oni dla szkoły: praktycznego kształcenia nauczycieli do zawodu, podniesienia wychowania fizycznego na wzór starożytnych, ludzkiego, łagodnego obchodzenia się z dziećmi, kształcenia młodzieży na ludzi przedewszystkiem, zamiast do poszczególnych zawodów, kierowania woli zapomocą rozumu, (widać w tem wpływ racjonalizmu), ale i przy pomocy surowego posłuszeństwa, nauki opartej na doświadczeniu i poglądzie (wpływ nauki

Lokka). Wkońcu domagają się stworzenia dobrych podręczników szkolnych.

Filantropinizm ma pewne punkty styczne z szkołą pietystów. Oba te systemy pedagogiczne domagają się szerszego uwzględnienia ćwiczeń ciała, oba dążą do naprawy metod nauczania, systematycznego kształcenia nauczycieli, oba żądają większego uwzględnienia praktycznego kierunku w nauczaniu, stąd wspólne ich upodobania w przedmiotach realnych.

Są jednak między temi oboma kierunkami i poważne różnice. Pietyści, korzystając z prac wielkich reformatorów wychowania, chcą młodzież, w pierwszym rzędzie klas niezamożnych, prowadzić do Boga, zaprawiać ją w bogobojności i mądrości Bożej. Inaczej filantropiniści. Pod wpływem racjonalistycznych idej Roussa a, radziby oni zburzyć do szczętu dotychczasową metodę szkolną, „wóz wychowawczy“ odwrócić w zgoła odmiennym kierunku, wypędzić ze szkoły wszelki przymus i mozół.

Upatrując cel wychowania w osiągnięciu szczęścia na ziemi, nie, jak pietyści, w połączeniu się z Bogiem, kierunek religijnego wychowania usuwają na plan drugi. Jakkolwiek filantropiniści w dążeniach swoich reformatorskich posunęli się stanowczo za daleko, to przecież prace ich wpłynęły wogóle bardzo zbawiennie na wychowanie i nauczanie współczesnych i potomnych.

Głównymi przedstawicielami filantropinizmu w Niemczech byli: Basedow, Campe i Salzmann.

1. JAN BERNARD BASEDOW *1723 w Hamburgu. Nieprzyjaciele (a miewał ich w życiu bardzo wielu) zarzucali mu pochodzenie wendzkie, upatrując ślady krwi słowiańskiej w wielkiej jego zmienności i dziwactwach. Ojciec perukarz był człowiekiem bez wykształcenia, matka nerwowa, w napadzie obłąkania odumarła wcześnie męża i dzieci. Odbywszy nauki w Hamburgu i Lipsku musiał młody Basedow wcześnie szukać pracy dla chleba. Przyjąwszy obowiązek nauczyciela domowego u niejakiego p. v. Quaalen, który mu powierzył wychowanie syna 7-letniego, rozpoczął już tu próby swej własnej metody. Wożąc dziecię w wózku tłumaczył mu zasady ruchu, mierząc zaś przestrzenie wyjaśniał użytek cyrkla. Okno, drzwi, stolik, krzesło, nastręczały mu sposobność mówienia o drzewie, żelazie, klamce, zamku, obora o zwierzętach. Na

ziarnkach uczył wychowanka liczb, na rozkrajanem jabłku tłumaczył mu naukę o ułamkach. Wymieniał równocześnie nazwy przedmiotów pokazanych w języku łacińskim i niemieckim, ucząc języków zapomocą rozmów, czytania i pisania.

Za wstawieniem się swego chlebodawcy otrzymał Basedow posadę profesora nauk moralnych i estetyki w Soroë (w księstwie Holsztyńskiem, należącem podówczas do Danji). Gdy jednak z powodu poglądów, głoszonych przeciw wierze chrześcijańskiej, przeniesiono go na stanowisko niższe do gimnazjum w Altonie a następnie zupełnie z urzędu usunięto, całą swą energję zwrócił na pole teoretycznej pedagogji, pole leżące odłogiem podówczas w Niemczech.

J. B. Basedow.

Wtedy to 1768 r. ogłosił Basedow słynne swoje „Przemówienie do przyjaciół ludzkości i zamożnych osób względem szkół i nauczania oraz wpływu ich na powszechną pomyślność z planem elementarnego dzieła ludzkich wiadomości“. Oświadczając, że żadne piśmiennictwo nie posiada zbioru potrzebnych w wychowaniu wiadomości od lat dziecięcych do 16 roku życia, oznajmia, że zabiera się do wydania odpowiedniego dzieła a dla znacznych kosztów zmuszony jest odwołać się do ofiarności publicznej. Obfite w ślad za tą odezwą popłynęły datki. W liczbie ofiarodawców czytano imiona Józefa II, Katarzyny II, Chrystjana VII, osób stanu duchownego, wojskowego, szlachty. Z Polaków przysłał 50 talarów książę Czartoryski, generał ziem podolskich, przyłączyły się także gminy starozakonne i wolnomularskie. Poparty następnie hojnie przez Leopolda Fryderyka, księcia z Anhalt-Dessau, zyskawszy większą swobodę w pracy, wywiązał się z przyrzeczenia, wydając trzy dzieła, które stanowią podwalinę poglądów szkoły filantropijnej. Są niemi: 1. „Księga metod“ *(Methodenbuch für Väter und Mütter der Familie und Völker)*, przeznaczona

dla nauczycieli: 2. *Agathokrator oder von der Erziehung künftiger Regenten*, zawiera plan wychowania panujących, wreszcie 3. „Dzieło elementarne“ *(Elementarwerk)*, „książkę o wychowaniu, dla wszystkich stanów potrzebną“.

Ostatnie dzieło ułożone było na wzór Komenjuszowego *Orbis pictus*, w trzech obszernych tomach z 109 tablicami, których rysunkiem i ryciną zajął się słynny malarz XVIII w., rodak nasz Daniel Chodowiecki.

Celem wychowania ma być, podług Basedowa, uszczęśliwienie młodego pokolenia. Humanistyczność, ale nie idealna, ma być ostatecznem dążeniem wychowania. „Każdemu ojcu, każdemu pedagogowi wołać musimy: „kształć nie pana, nie sługę, ale człowieka“.

Wychowanie fizyczne młodzieży ma się stosować do zasad starożytnych. Starożytna gimnastyka ma między nami zmartwychwstać i święcić dzień nowego odrodzenia. Ona wychowała dzieci natury, ona zwróci także i świat dzisiejszy naturze, wyda mu nowe głowy oryginalne, charaktery silne i prawe.

Wychowanie religijne w pedagogice Basedowa nie zajmuje stanowiska naczelnego. Należał on podobnie jak Rousseau i wielu innych, do owego pokolenia XVIII w., które znakomite siły ducha zużywało na czcze pomysły w zakresie reform religijnych. Basedow — wzorem racjonalistów francuskich i deistów angielskich — zaprowadza monopol rozumu nawet w nauce religji, uważając uczucie za objaw wyłącznie filozoficzny. Żąda więc, by wykład religji w szkole ograniczał się do powszechnie przyjętych pewników: o istnieniu Boga i nieśmiertelności duszy, o wymiarze nagród i kar po śmierci według uczynków i t. p. Widać stąd, że Basedow hołdował t. zw. deizmowi, który uznawał nieśmiertelność duszy a odrzucał wszelkie Objawienie, oceniając wszelkie zagadnienia religijne ze stanowiska rozumu.

Wychowanie moralne u Basedowa oparte jest na tych samych podstawach, co religijne. Potrzeba — zdaniem jego — zaznajomić wcześnie młodzież ze stosunkami i tajemnicami płci, bo ona nie wiedząc, co czyni, pali ofiary grzechom pokątnym. Kto poznał smoka niebezpiecznego, będzie go starannie unikał. „Kieruj wolą młodzieży zapomocą rozumu: wychowanie zależy nie na przełamaniu woli, lecz na kierowaniu jej przy pomocy systematycznego stosowania nagród i kar. Rózgi używaj tylko tam, gdzie już żaden inny środek nie pomoże. Kara ma być zastosowana do natury wychowanka, inna dla chłopca wrażliwego, inna u spokojnego, inna względem upartego. Nagroda ważną gra rolę w wychowaniu, dobra jest przecież tylko dla natur miernych. Wyższa zdolność, która już w podrostkach objawiać się zaczyna, pracuje nie dla nagrody, ale dla odrodzenia wewnętrznego.

Wychowanie intelektualne wtedy tylko osiąga cel zamierzony, gdy z nauczania usuwa wszelki przymus. Wypada więc naukę uprzyjemnić, uczynić ją dla młodych umysłów ponętną a z nauczania zrobić zabawę. Co bowiem rodzi wkońcu nieprzyjemność, wiedzie nawet do pogardy i nienawiści. Dziecko jest przedewszystkiem istotą zmysłową, przeto nauczanie należy ograniczyć do oddziaływania przez zmysły, potem dopiero pierwsze miejsce zajmą pojęcia oderwane. Języki obce nie powinny być celem nauki, ale środkiem do niej wiodącym, nie należy więc czynić ich głównym przedmiotem nauczania. Języków klasycznych uczyć należy zupełnie jak żywych, t. j. praktycznie. „Nie dręcz dzieci gramatyką, ale rozmawiaj z niemi wprost po łacinie“. „Moja córka mała — mówi na poparcie swego twierdzenia — biegła z chłopcami do filantropinu (tak nazwał zakład przez siebie założony), słuchała tylko, rozmawiała z rówieśnikami i mówi dziś po łacinie tak płynnie jak jaki uniwersytecki profesor filologji“. „Wychowaniec twój niech pierwej mówi po łacinie, zanim posłyszy o gramatyce, zanim Salustjusza lub Cezara weźmie do ręki“.

Wadą główną pedagogji Basedowa był jej kierunek bezwyznaniowy, zaczem poszło zbytnie uganianie się za użytecznością i praktycznością, bez uwzględnienia strony etycznej, ze znacznem zaniedbaniem lub nawet spaczeniem strony moralnej. W nauczaniu dążność do uprzyjemniania i ułatwiania nauki za wszelką cenę sprowadziła z czasem do jego dydaktyki płytkość, powierzchowność i brak karności.

Do zalet jego teorji należą: wzorowe pielęgnowanie ćwiczeń ciała, łagodne, ludzkie obchodzenie się z dziećmi, zwalczanie martwego mechanizmu i pamięciowości w nauczaniu, wprowadzanie lepszych podręczników i szersze uwzględnienie nauki języków żyjących. Basedow jest to osobistość bogato w zdolności wyposażona, ale bez konsekwencji i wytrwałości

w działaniu, raczej do niszczenia i burzenia niż do budowania i kształtowania skłonna. Chełpliwością, nieprzepartą chęcią reklamy swoich dzieł i kłótliwością przypomina on bardzo Ratichjusa, życiem zaś niestałem i brakiem głębszego wykształcenia Roussa. Sądy współczesnych znakomitych myślicieli i pisarzy, którzy teorję pedagogiczną Basedowa poznali, bardzo się różnią między sobą. Tak np. słynny filozof współczesny, Imanuel Kant, napisał o Basedowie artykuł w „Gazecie Królewieckiej", w którym wśród wielu pochwał dla tego pedagoga, nazwał zakład przez niego stworzony „zdrowem ziarnem, które pod należytą uprawą winno dla szkoły jak najlepsze wydać owoce". Przeciwnie zaś Herder sądził, że w całem urządzeniu Basedowa niema najmniejszego ładu, że całość wydaje mu się jakby stajnią przepełnioną gęsiami ludzkiemi i że „on przynajmniej (Herder) nietylkoby Basedowowi dzieci na wychowanie, ale nawet cieląt nie oddał".

Z tem wszystkiem trudno zaprzeczyć, że zasady Basedowa oddziałały potężnie na cały ruch pedagogiczny w Niemczech pod koniec wieku XVIII.

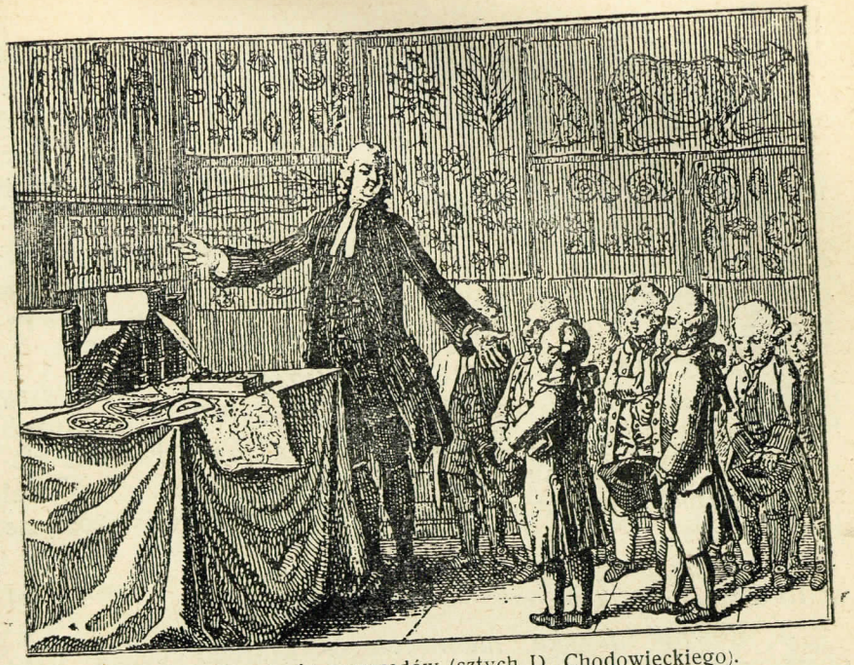
Praktycznie przeprowadzali filantropiniści zasady jego w tak zwanych „filantropinach", zwłaszcza zaś w filantropinum w Dessau w sposób następujący:

1. Pod względem wychowania fizycznego.

Wszyscy wychowankowie nosili jednakowe suknie. Usunięto perukę, strzyżono krótko włosy, noszono obnażone szyje, spożywano niewymyślne potrawy. Każda lekcja trwała tylko pół godziny. Lekcje przegradzały ćwiczenia w fechtunku i tańcach, w muzyce i ogrodnictwie, w robotach ręcznych wszelkiego rodzaju. Kąpiele, pływanie, ślizgawka, dalekie marsze, zabawy na wolnem powietrzu, odbywano systematycznie i według planu zgóry ułożonego.

2. W nauczaniu dawano językom nowożytnym i naukom realnym pierwszeństwo przed humanistycznemi. Oprócz języków, których uczono się praktycznie, nie podług gramatyki, przedmiotami nauki były: rachunki, geometrja, rysunki, geografja, fizyka, anatomja, gospodarstwo, pszczelnictwo i jedwabnictwo. Uczono się bawiąc: czytania np. przy pomocy ciastek wypiekanych na kształt liter danego alfabetu. Dziecię, które literę daną odgadło, otrzymywało w nagrodę ciastko. Memorowania i mechanicznego wyuczania się unikano wszędzie i w każdym przedmiocie. Metody poglądowo-obrazowej używano w każdej nauce, stosowano obrazy, modele, preparaty wszelkiego rodzaju. Podręczniki Basedowa, jak już wspomniano, ilustrowane były bogato rysunkami. Zarzuca im tylko Goethe, że rysunki te przyczyniają się do rozprószenia uwagi ucznia i budzą w nim fałszywe wyobrażenia, gdyż w świecie rzeczywistym nie są owe przedmioty tak ze sobą zebrane, jak to się dzieje na rysunku.

Nauki religji udzielano bez względu na poszczególne wyznania, ograniczając się tylko do pewników religijnych, wspólnych wszystkim narodom. Urządzano nawet kazania treści moralnej, wspólne dla chrześcijan, żydów i mahometan!!



Nauka przy użyciu przyrządów (sztych D. Chodowieckiego).

3. Pod względem karności zwracano główną uwagę na gładkość i uprzejmość w zachowaniu się, na przyswajanie sobie manier w „wyższym" świecie uznanych. Za nagrodę służyły medale i dyplomy honorowe, udzielane jednak, z początku przynajmniej, bardzo rzadko. Basedow sam niechętnie ich udzielał. Kary były: grzywna, odbywanie straży przed zakładem, wykluczenie czasowe ze społeczności studenckiej; plagi były zupełnie wykluczone. Każdy wychowanek obowiązany był za wolą dyrekcji obrać sobie jednego z kolegów za szczególnego przyjaciela, który w danym razie miał być jego obrońcą i niedostępnym towarzyszem. Wszelkie szpiegowania i donosy na kolegów surowo były wzbronione.

Wyniki świetne, do jakich bądź co bądź filantropinum w Dessau, przynajmniej w początkach swego istnienia, doprowadzało, było powodem, że filantropina zaczęto tworzyć w kilku innych miejscach Niemiec. Kierownikami tych zakładów byli mężowie, którzy sami jakiś czas byli pomocnikami Basedowa w dessauskiem filantropinum, którzy więc zasady Basedowa mniej lub więcej szczęśliwie stosowali. Były jednak zakłady i takie, w których teorję Basedowa przesadzano do niemożliwości. Ordery rozdzielano wychowankom za przeróżne cnoty i zdolności, a nawet i nazwiska ich poczęto ogła-

szać, jakby jakich triumfatorów po gazetach. W niektórych zaś zakładach używano tak niepedagogicznego środka, że nazwiska wychowanków, którzy dopuścili się jakiegokolwiek wykroczenia, ogłaszano w czasie obiadu innym wychowankom zakładu przez kilka dni z rzędu, przyczem koledzy wznosić musieli trzykrotny o k r z y k: pfuj!

Do zakładów, w których zasady Basedowa najszczęśliwiej zastosowano, należały filantropina, założone i prowadzone przez najlepszych uczniów Basedowa: C a m p e g o i S a l z m a n n a.

2. JOACHIM HENRYK CAMPE (1746—1818). Odbywszy nauki w Halli, był przez jakiś czas nauczycielem sławnych braci Humboldtów, Wilhelma i Aleksandra, przez dwa lata kierownikiem filantropinum w Dessau. Przy końcu życia oddał się wyłącznie piśmiennictwu pedagogicznemu. Najważniejsze jego dzieła są:

1. *Ogólna rewizja całej nauki wychowania i nauczania* w 10 tomach;

2. *Słownik języka niemieckiego*, którego celem było oczyszczenie mowy niemieckiej od naleciałości;

3. *Theophron*, czyli doświadczony doradca dla niedoświadczonej młodzieży;

4. *Robinson Kruzoe młodszy*, opracowanie dziełka angielskiego pisarza Defoë (wym. Difoh), które do dnia dzisiejszego doczekało się przeszło 80 wydań;

5. *Ojcowskie rady dla mojej córki.*

Zasługą Campego pierwszorzędną jest to, że znaczną część prac swych pedagogicznych poświęcił młodzieży żeńskiej, dopełnił więc prace swych poprzedników w tym ważnym kierunku.

Jego „*Robinson*“ przełożony był na wiele języków europejskich, między innemi i na polski. Celem dzieła jest podanie pojęć zasadniczych z nauk przyrodniczych, rozbudzenie samodzielnego uczucia pobożności, cnoty i samopomocy. Stawiając człowieka w surowych warunkach przyrody, dąży autor do otrząśnienia młodzieńca z miękkości i zbytniej zależności od otoczenia. „*Ojcowskie rady dla mojej córki*“ streszczają poglądy jego na przeznaczenie i obowiązki kobiety. „Przeznaczeniem kobiety — wedle niego — nie jest błyszczeć pięknością, wiedzą lub rozgłosem literackim, lecz być żoną, zdolną uszczęśliwić męża, wzorową matką i przezorną rządczynią domu“. Dzieło to jest do dnia dzisiejszego w Niemczech tak popularne, jak u nas była niegdyś Tańskiej: „*Pamiątka po dobrej matce*“.

Campe był pisarzem pedagogicznym o niepospolitych zdolnościach i najszlachetniejszym sposobie myślenia. Wzbogacenie ducha ludzkiego i polepszenie obyczajów było ostatecznym celem jego dążeń. Jako autor pism dla młodzieży należy on do rzędu najlepszych. Starcem już będąc, umiał jeszcze pisać z takim dla niej zapałem, porywać młode dusze i unosić w krainę ideałów, że stał się na długo ulubieńcem młodych czytelników.

W P o l s c e dzieła Campego po upadku Komisji Edukacyjnej a przed powstaniem grupy znakomitych pedagogów naszych XIX w., drogą licznych tłumaczeń były ogólnie znane i cenione. Przemawiały one silnie do pokolenia znękanego zepsutą światowością i bezpłodnemi kombinacjami politycznemi, swą szczerą prostotą, moralnością zawsze czystą, podnoszeniem znaczenia życia rodzinnego dla żywotności narodu.

3. Drugim znakomitym uczniem Basedowa był CHRYSTJAN GOTTHILF SALZMANN, głośny jako praktyczny pedagog i wyborny pisarz dla młodzieży, (1744—1811). Wielką jego zasługą jest założenie głośnego z a k ł a d u dla dzieci rodzin zamożnych w S c h n e p f e n t h a l. Zakład ten oparty był na zasadzie życia rodzinnego i miał do pewnego stopnia wychowankom swoim zastąpić dom rodzicielski. Odbywszy praktykę nauczycielską w filantropinum w Dessau postanowił Salzmann założyć własną szkołę na zasadach filantropijnych. W tym celu upatrzył sobie wioskę Schnepfenthal w księstwie Gotha, czarującą prześlicznem położeniem i balsamem zdrowego powietrza. Tu kupił kawał ziemi i wybudował dom dla rodziny i dwunastu pensjonarzy. Przy domku był ogród i wszystko, co dla uprzyjemnienia życia lub nauki dzieci służyć mogło. Pierwszymi wychowankami zakładu były jego własne dzieci. Wkrótce jednak sława zakładu w Schnepfenthal tak się rozeszła szeroko, że Salzmann musiał budować gmach nowy, aby móc pomieścić wielką liczbę zgłaszających się. Synowie najbogatszych rodzin nietylko z Niemiec, lecz i z Anglji, Francji i innych krajów kształcili się w zakładzie Salzmanna, nawet

panujący książęta oddawali mu z całem zaufaniem swych synów w opiekę.

Główną cechą szkoły Schnepfenthalskiej jest, że jej urządzenie przedstawiało rozszerzoną rodzinę i starało się wychowankom zastąpić najlepszego ojca i najtkliwszą matkę. Uczyła się tu młodzież języków żyjących a szczególnie francuskiego, angielskiego i włoskiego, dla Anglików i Francuzów osobny był kurs języka niemieckiego. Przedtem jednak każdy z uczniów musiał osiągnąć zupełną biegłość w swej ojczystej mowie. Ci, którzy mieli zamiar udać się na uniwersytet, musieli się uczyć języków klasycznych, jak w szkołach zwyczajnych. Nauki realne, jak: geografja, historja, fizyka, astronomja, wykładane były z szczególną troskliwością i (ile możności) praktycznie. Gimnastyka i ćwiczenia ciała zajmowały w planie szkolnym miejsce bardzo poważne. Chłopcy odprawiali igrzyska na wzór olimpijskich, przed i po lekcjach szkolnych. Ćwiczyli się nadto w rzemiosłach, handlu, mustrze i rozwijali wszelkiemi środkami mechaniczną zręczność. Sam Salzmann odprawiał z nimi wycieczki i piesze podróże dalsze zatrudniając ich zbieraniem roślin i kruszców, ucząc praktycznie antropologji i psychologji, wystawiając na różne próby, rozwijając w nich samodzielność oraz zmysł radzenia sobie własnemi siłami wśród trudnych warunków życiowych. Nad wejściem do zakładu w Schnepfenthal widniał napis: *D. D. u. H. (Denken, Dulden und Handeln* — Myśleć, cierpieć i działać). Guts-Muts, dzielny pomocnik Salzmanna i słynny twórca gimnastyki niemieckiej, dodaje: „Słowa te nie były czczą formą, pustym frazesem, ale istotną zasadą i prawdziwym symbolem Salzmanna".

Pomimo wielkiej pracy, jakiej mu przysparzały praktyczne zajęcia pedagogiczne, zostawił Salzmann wcale pokaźny szereg dzieł. Rozgłos uzyskały następujące: 1. *Krebsbüchlein*, to jest wskazówka do nierozsądnego wychowania dzieci, (tytuł ironiczny); 2. *Ameisebüchlein*, to jest wskazówka do rozsądnego wychowania wychowawców.

To ostatnie dziełko przetłumaczone na język polski przez Zofję Sennenwald zasługuje w całej pełni, aby je gorąco polecić uwadze nauczycieli wszelkich stopni.

Oto kilka z niego myśli:

„Mamy wiele książek traktujących o wychowaniu dzieci, lecz wskazówek dotyczących wychowania kierowników młodzieży brak nam zupełnie. Na cóż zdadzą się pierwsze, jeśli nie mamy drugich? Cóż przyjdzie z teorji, jeśli brak ludzi, którzyby ją w czyn zmienili? Rozpatrywanie urządzenia szkół i zasad wychowania prowadzi zwykle do bardzo pięknych teoryj, ale kto się do nich stosuje w praktyce? Zamiast myśleć nad urzeczywistnieniem prawdy i dobra, stwarza się coraz to nowe teorje, które pozostają słowem. Podobni jesteśmy w tym względzie do budowniczych, kreślących cyrklem na papierze idealne plany budowli, które pozostają rysunkiem i przydać się jeno mogą do przyozdobienia ścian".

„Godłem nauczyciela być powinno: „źródła i powodów i wszelkich wykroczeń i błędów młodzieży szukać w sobie samym". I tak: wychowawca winien dbać o zdrowie swoje i wychowanków. Niechaj dzieci bez względu na pogodę, codziennie wychodzą na świeże powietrze, niech używają dużo ruchu i zimnych kąpieli, niech się uczą pływać. Pożywienie młodzieży niech będzie proste i skromne. Ale wy wszyscy, którzy chcecie być wychowawcami, pamiętajcie, że, nim zaczniecie hartować dzieci, powinniście zacząć tę czynność od siebie samych. Nie wyobrażajcie sobie bowiem, by malcy z ochotą wystawiali się na śnieżycę, by wychodzili lekko ubrani na mróz, wówczas, gdy wy, ich kierownicy, narzekacie na niepogodę i utulacie się w futra. Jeśli wy, rozpieszczeni młodzi ludzie, nie zechcecie używać przechadzki podczas ostrego powietrza i wynajdując różne wymówki odkładacie przechadzkę dla pozostania w ciepłym pokoju, to nie sądźcie, by przepisów waszych we względzie hartowania się usłuchali wasi wychowankowie".

„Ponieważ proste i skromne pożywienie najzdrowsze jest dla dzieci, więc i wychowawcy powinni się do niego przyzwyczaić. Niech się więc nauczyciel wyrzeknie raz na zawsze używania gorących napojów, niech się wystrzega łakomstwa i nadużycia wymyślnych potraw".

„Obok ćwiczenia sił fizycznych winien się nauczyciel zająć rozwojem sprawności zmysłów, wyobraźni i zdolności rozumowania. W jaki sposób będziemy rozwijali zmysły? Zapomocą przedmiotów konkretnych. Dostarczyć trzeba dziecku wielkiej ilości przedmiotów podpadających pod zmysły. W przeciwnym bowiem razie nie może być mowy o prawdziwem nauczaniu. Jakie mają być te przedmioty, na to dadzą nam wskazówki same dzieci. Niech one same przedmioty im przedłożone oglądają i badają. Długoletnie doświadczenie uczy, że najwięcej zaciekawiają małe dzieci zwierzęta. Swemu ciału malcy nie przyglądają się nigdy, lecz zwracają uwagę na przedmioty zewnętrzne. Jeśli przyniesiemy do pokoju wróbla, kanarka, mysz, rybę albo inne stworzenie, wówczas cała uwaga dziecka zwróci się na zwierzę. Budzi się w ten sposób interes i zajęcie, które ułatwia w wysokim stopniu naukę".

„Jeśli nauczyciel chce, aby uczniowie jego z zapałem uczyli się danego przedmiotu, sam do niego zamiłowanie mieć musi. Nauczyciel powinien przemawiać do uczniów tak przekonywająco, by uczniowie ani na chwilę nie wątpili w jego szczerość. Młodzież musi mieć głębokie przeświadczenie, że wychowawca sam szczerze umiłował i wierzy w to, co mówi".

„Nauczyciel niech zawsze będzie wesoły, niech zdobywa sobie sztukę rozmawiania i postępowania z dziećmi, niech oszczędnie obchodzi się z czasem, przeznaczonym na naukę, słowem, niech postępuje zawsze tak, jak chce, aby postępowali jego uczniowie. Że zaś, jak mówi przysłowie, nie z każdego drzewa da się wyciosać Merkury, przeto niech każdy bada dobrze własne usposobienie, zanim się do zawodu nauczycielskiego zabierze".

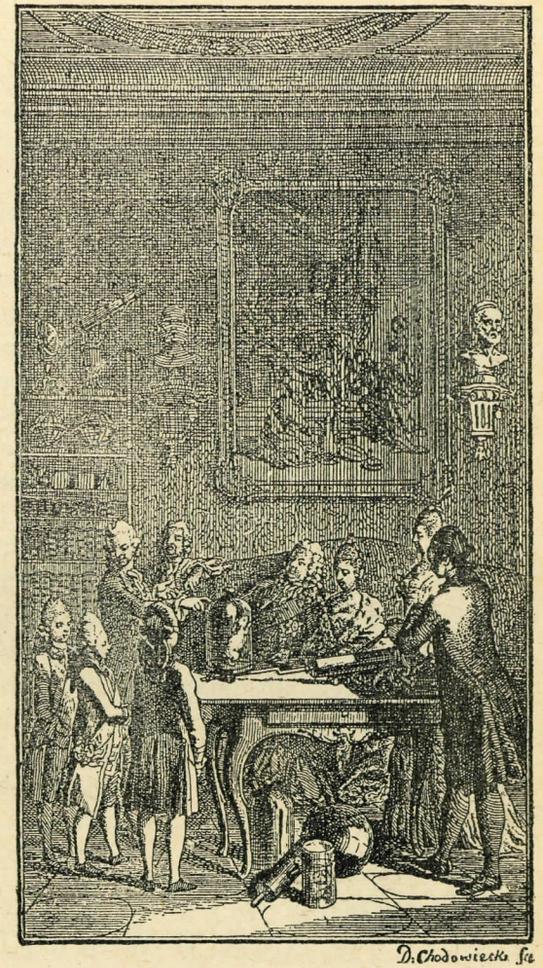
III. HUMANIZM NOWOŻYTNY (NEO-HUMANIZM).

Z tym ruchem, któremu dali początek i kierunek Locke i Rousseau, pozostaje w pewnym stosunku wzajemnego oddziaływania i łączności, podobnie jak filantropinizm, także inny ruch przemożny, który pod koniec XVIII w. zaznaczył się na polu sztuki, literatury i wychowania, ruch, który nosi nazwę humanizmu nowożytnego (neo-humanizmu).

Stosunek wzajemny obu tych ruchów tak się da mniej więcej określić: Rousseau upatruje ideał wychowania w powrocie do natury, w rozwijaniu władz duszy i ciała, zgodnem z prawami przyrodzonemi. Neo-humaniści nawiązując do tego żądania twierdzą, że ideał ten już jest gotowy w świecie helleńskim! Wszak „Grek — powiadają — przedstawia w całej pełni rozwiniętą ludzką istotę podług wszelkich praw natury!“ Podług neo-humanistów tedy hasło nowożytnego wychowania brzmieć winno: „Kształćcie młodzież waszą na Hellenów, przynajmniej zewnętrznie, dajcie wychowankom tę moc ducha i ciała, jaką odznaczał się Grek starożytny przed innymi narodami starożytności, uczyńcie ją przystępną i wrażliwą na ideały piękna i dobra w tym stopniu, jak przystępnymi i wrażliwymi byli mieszkańcy wiecznie uśmiechniętej Hellady!“ Neo-humanizm jest do pewnego stopnia odnowieniem humanizmu i Odrodzenia wieku XIV—XVI. Zachodzą jednak między oboma rodzajami humanizmu, humanizmem dawnym a nowym zasadnicze różnice. Oto niektóre z nich: humanizm dawniejszy zrodził się na ziemi włoskiej, nowożytny w północnych Niemczech. Humaniści włoscy pragnęli wskrzesić przez rozbudzenie zamiłowania do literatury i sztuki starożytnej dawną świetność państwa rzymskiego, nowożytni humaniści pragną sami się odrodzić pod wpływem kultury helleńskiej. Starzy humaniści pragną stworzyć nowo-łacińską literaturę, nawiązać nić przerwaną przez barbarzyńskie ludy średniowiecza, neo-humaniści nie myślą o naśladownictwie literatury i języka Greków, ich celem jest przejęcie się duchem staro-helleńskim i pod jego wpływem stwarzania dzieł równie wielkich dla swego narodu.

Z tego odmiennego pojmowania ideału starożytnej kultury grecko-rzymskiej poszły reformy w szkolnictwie wyższem Niemiec i innych krajów europejskich pod koniec XVIII w.

Poczęto usuwać naśladowanie języka i literatury łacińskiej po szkołach a na ich miejsce wprowadzano język i literaturę grecką, autorów greckich czytano i piękności ich podziwiano, rozpatrywano i naśladowano dzieła sztuki, badano filozofję grecką, ślepe naśladownictwo uznano za zbyteczne, nawet za szkodliwe.



Nauka fizyki przy pomocy przyrządów (sztych D. Chodowieckiego).

Ruch nowożytnego humanizmu objawiał się przedewszystkiem w Niemczech, najżywiej z końcem XVIII i na początku XIX wieku. Głównymi krzewicielami kultu Hellenów, ich sztuki, literatury i nauki w tym czasie byli: Gesner, Ernesti, Chrystjan Heyne, a zwłaszcza Fryderyk August Wolf.

FRYDERYK AUGUST WOLF (* 1759 † 1824), stworzył właściwie nową naukę, wyrosłą na gruncie neo-humanistycznym, naukę starożytności *(Altertumswissenschaft)*, on pierwszy określił istotną wartość studjów klasycznych, on stworzył studjom humanistycznym nową podstawę, na której opierają się one w znacznej części do dnia dzisiejszego. Wolf pierwszy wypowiedział zdanie, że nauka języków kla-

sycznych nie ma na celu jakichś korzyści bezpośrednich, dotykalnych. Praca poświęcona nauce języków starożytnych ma pobudzić, rozwinąć i wykształcić umysłowe i moralne siły uczniów, ma im dopomóc przez dokładne poznanie świata ducha starożytnych ludów do osiągnięcia wyższego stopnia udoskonalenia.

Bogate skarby, jakie uczeni humaniści tego czasu w dziedzinie literatury i sztuki, historji, starożytności, mitologji i religji greckiej na jaw wydobyli, stworzyły podstawę do dalszych studjów nad światem greckim. Odtąd cała usilność nowożytnych humanistów zwróciła się ku greckiej kulturze. O Rzymianach także nie zapomniano, ale wykazywano gruntownie, ile zawdzięczali oni w przeróżnych kierunkach życia duchowego swym mistrzom, Grekom. Ideje neo-humanistyczne oddziałały w pierwszym rzędzie na pedagogikę gimnazjalną, ale niemały wpływ wywarły także na nauczanie ludowe, zwłaszcza od czasu Pestalozzego. I Pestalozzi, podobnie jak neo-humaniści i w dziełach swoich, jak poniżej zobaczymy, i w działaniu swem praktycznem, domagał się przedewszystkiem rozwoju naturalnych zdolności ucznia i troskliwego pielęgnowania jego sił umysłowych i moralnych, a celem tego rozwijania sił miało być doprowadzenie ich do jak najzupełniejszej harmonji. Nie dziw tedy, że znaczna liczba najwybitniejszych nauczycieli gimnazjów niemieckich ówczesnych kształciła się pod okiem Pestalozzego.

IV. REFORMY WYCHOWANIA PUBLICZNEGO W POLSCE W WIEKU XVIII.

Kierunek wychowania publicznego w Polsce w wieku XVII i w początkach wieku XVIII, zostający prawie wyłącznie w rękach zakonu Jezuitów był zbyt jednostronny. W epoce tej celem szkół nie było pielęgnowanie nauk, szerzenie światła w narodzie, sposobienie młodzieży do posług i urzędów krajowych, do godnego wykonywania spraw publicznych i prywatnych. Krwawe walki religijne toczące się na Zachodzie odbijały się w Polsce echem sporów religijnych, które wnosiły niezgodę między obywateli, uniemożliwiały wszelką pracę pożyteczną. Spory te przedostały się i do wnętrza murów szkolnych, odrywając młodzież od właściwego jej przeznaczenia, od nauki, zaprawiając ją natomiast zbyt wcześnie do nietolerancji i nieużytecznych dysput i sporów.

Nielepiej było i pod względem kształcenia umysłu: uczono bardzo mało, częstokroć ograniczono się tylko do uczenia języka łacińskiego. Metoda uczenia była wyłącznie pamięciowa, o zrozumienie i samodzielne przetrawienie przedmiotu mało się troszczono. Podręczniki przepełnione były szczegółami zbytecznemi, częstokroć niezgodnemi z prawdą naukową, pisane przytem stylem ciemnym i zawiłym. Przesadną uwagę zwracano na naukę wymowy i poezji. Czytano i objaśniano autorów łacińskich podrzędnych a pomijano prawdziwie klasycznych. Wypracowania piśmienne uczniów odznaczały się potworną formą makaroniczną i napuszystością. Tematami były pochwały i niesmaczne pochlebstwa wypisywane pod adresem możnych. Zmuszano uczniów do pisania wierszy i mów, w których zaniedbywano język ojczysty, przetykając go często makaronizmami.

I pod względem wychowania moralnego szkoły polskie ówczesne nie stały na wyżynie wymagań nowoczesnych. Szafowano zbytnio karami cielesnemi, rozbudzano ambicję przez publiczne popisy, zachęcano do sporów religijnych i politycznych.

Smutny stan oświecenia publicznego i szkół w Polsce w wieku XVIII tak kreśli wielki mąż stanu i pedagog ks. Hugo Kołłątaj w dziele swem p. t. „Stan oświecenia w Polsce w ostatnich latach panowania Augusta III“ (1750—1764):

„Od początku XVIII wieku panowali w Polsce dwaj po sobie elektorowie sascy, August II i August III. Obydwaj ci królowie nie umieli po polsku, nie byli nawet w stanie mówić językiem łacińskim. Mowa francuska i niemiecka były jedyne, któremi Polak mógł się rozmówić naówczas ze swoim królem; niemczyzna jednak nie uchodziła za modną na dworze. Polacy prócz tego byli wprawieni od dawna do mowy francuskiej. Przestano zatem między ludźmi wyższego znaczenia mówić po polsku lub po łacinie. Sama tylko potrzeba znaglała ich do używania polszczyzny w potocznych z niższymi obcowaniach, albo w listach statystycznych[1]) i gospodarskich.

Modni nawet zaczęli nową przydawać mieszaninę. Styl składał się odtąd z wyrazów francuskich lub włoskich. Brano to nawet za dowód umiejętności wielu języków. Rozmowa wydawała się tem doskonalsza, im więcej cudzych wyrazów do polszczyzny przydano, a mówca uchodził za umiejętniejszego i za człowieka dobrego smaku.

Ludzie wyższego znaczenia, przynagleni mówić po francusku, nietylko przez modę, ale nawet przez potrzebę, tak się odstręczyli od mowy polskiej, iż nakoniec wydała się im uboga w wyrazy, niedelikatna w wymawianiu, niedoskonała i niezdatna do oddania tych pięknych obrazów, które znajdowali

[1]) politycznych.

w dziełach francuskich. Trzeba się więc było zasilać obcemi słowami w potocznych nawet rozmowach, nie dopiero myśleć o tem, aby w niej wychodzić mogły ważne dzieła tłumaczone lub na nowo wypracowane.

Za zepsuciem i znikczemnieniem mowy musiał nastąpić nikczemny styl, zaczem wstręt do czytania dzieł po polsku wydawanych. Wstręt czytelników zraża pisarzy do prac oryginalnych lub tłumaczenia obcych. Przyszło nakoniec do tego, że mowa polska służyła tylko do kazań, do pism mistycznych[1]), do panegiryków[2]), do mów zwyczajnych lub pogrzebowych, na sejmikach i sejmach i ledwie niekiedy dało się widzieć jakie liche tłómaczenie dzieł obcych".

„Wielki upadek mowy ojczystej i zupełna obojętność, którą mieli względem niej ludzie wyższego znaczenia, była dobru krajowemu bardzo szkodliwa. Naród wolny nie mógł utrzymać się w dawnym stanie swego znaczenia i powagi, tylko przez zgodę obywateli. Z g o d y z a ś n i e m o ż n a b y ł o i n a c z e j u z y s k a ć t y l k o z a p o m o c ą j e d n a k i e g o i p o w s z e c h n e g o o ś w i e c e n i a".

„Mowa ojczysta, będąc najzręczniejszem narzędziem do tak ważnego celu, nie mogła sprawić pożądanego skutku, jako wygnana ze dworu, z trybunałów i wszelkich innych urzędów, jako nareszcie zaniedbana w szkołach. Miljony ludzi mówiących po polsku nie mogły mieć przyzwoitego oświecenia w szkołach krajowych, nie mogły się tłumaczyć w swych potrzebach przed własnym królem i u jego ministra".

„Nie mogły zrozumieć wyroków sądowych, bo w szkołach dawano nauki po łacinie, bo król i jego minister nie rozumieli po polsku, bo sądy odpowiadały stanom w swych dekretach po łacinie. Krocie obywateli uczyły się łaciny w szkołach, lecz wyszedłszy na świat, jeżeli nie przyjęły powołania prawników lub duchownych, przyszli na pośmiewisko z całą swą łacińską edukacją, którą ludzie dworscy i możni już podówczas gardzili i kładli na równi obok z polszczyzną, a reszta mieszkańców mało co zrozumiała".

„Tak obywatele jednej ojczyzny, których oświecenie i zgoda powinna była sprawić szczęście powszechne, nie rozumieli się między sobą. Gardził magnat nie mówiącym po francusku Polakiem, oszukiwał i kłócił magnatów przebiegły w złej łacinie jurysta, był ofiarą wzgardy i oszukiwania ten, który ani po francusku nie mówił, ani jurystowaskiej[3]) łaciny nie znał".

„Kraj nasz był (w owym okresie) dość zaopatrzony w liczbę szkół pospolitych, do których młodzież wszelkiego stanu i bytu wolny mieć mogła przystęp. Nie było województwa, a nawet powiatu, w którymby nie znajdowało się kilka kolegów zakonnych. Oprócz szkół akademickich[2]) w różnych częściach Polski znajdujących się, jezuici, pijarowie, bernardyni, bazyljanie i teatyni wszędzie przy swych kolegjach mieli pospolite szkoły. Nie zbywało zatem w Polsce na wychowaniu i ćwiczeniu szkolnem, ale zbywało na dobrem. Wszystkie szkoły ówczesne, zakonne i akademickie zupełnie zaniedbały wydoskonalenia polszczyzny, dobrej wymowy w polskim i łacińskim języku".

„Kary szkolne były stosowne do powołania nauczycieli, burzliwości w niektórych szkołach pospolitych: klęczenie w szkole lub kościele przed lampą, plagi, odmówienie promocji i oddalenie uczniów ze szkół. Nagrody zawierały się w naznaczeniu wyższego miejsca w klasie, pozwoleniu, aby pilniejszy uczeń dał plagi nieukowi i t. p. Sposób karania dzieci plagami nietylko często był nadużywany, ale miał na sobie wielką barbarzyństwa cechę: wiódł młodzież

---

[1]) religijnych.

[2]) mowy, pisma lub wiersze pochwalne, w stylu przesadnym pisane.

[3]) zepsutej, używanej tylko przez ówczesnych prawników.

do zemsty lub pozbawiał ją wstydu. Mało jednak zważano na to w owym czasie. Rodzice potakiwali jeszcze profesorom i dyrektorom[1]). Szkoły nawet pańskie nie były wyjęte od tego rodzaju kary".

„Złe skutki z takiego postępowania z dziećmi dawały się spostrzegać zaraz w szkołach. Młodzież doszedłszy do klas wyższych, zwyczajnie opierała się karom tego rodzaju i trudno też przychodziło profesorom utrzymać dla siebie przyzwoitą powagę. Wszędzie klasa retoryki[2]) była burzliwa. Częste nieposłuszeństwa przypadki wyprawiły retorów[3]) w zuchwałość, którą w gwałtowniejszych wydarzeniach zarazili całe szkoły".

„Zaczepki z palestrą[4]), garnizonami miejscowemi, ze zwierzchnością miejską były tak częste, że niezliczonym nieprzyzwoitościom wcale się więcej nie dziwiono. Trudno było im nawet zaradzić, bo władza w szkołach zakonnych nic nie znaczyła względem wszelkiej innej. Kończyło się więc na oddaleniu krnąbrnych studentów ze szkół publicznych, często bez roztrząsania prawdziwej winy".

„W Piotrkowie były dwie zakonne szkoły: jedna pod dozorem jezuitów, druga — pijarów. Duch emulacji[5]) między zakonnikami przeniósł się do uczniów: ta sama pogarda, ta sama niechęć wpajała się w ich serca; przyszło nareszcie do zaczepki. Jedni drugim podczas rekreacji z drogi ustąpić nie chcieli. Młodzież zuchwała zapalała się naprzeciw sobie, zaczęła się bitwa; wojna dziecinna tak była zajadła, że kilkunastu zostało rannych, kilku nawet z tej przyczyny umarło".

„Szkoły wileńskie, żytomierskie i krzemienieckie sławne są wielu kłótniami z palestrą, a poznańskie podobną do piotrkowskiej waśnią między studentami jezuickimi a akademickimi".

„Takowych po szkołach burzliwości przyczyny są następujące: 1) zbytni rygor[6]). Pamiętni na barbarzyńskie kary, rozumieli studenci, że doszedłszy do retoryki, godzi im się odszkodować przez wielorakie zuchwalstwo profesorom wyrządzone,

2) że między wyrostkami szkolnymi wprowadzano emulację ducha. Palestrant miał się za osobę godniejszą, że nie ulegał więcej szkolnej zwierzchności, spoglądał na studentów, jako jeszcze pod batogiem zostających. Wszystkie zatem lekkie obcowania studentów z palestrą kończyły się na napaściach i kłótniach.

3) Pogarda stanu miejskiego, którą wpajano do szkół szlacheckiej młodzieży.

4) Niechęci, które nieustannie trwały między szkołami różnych zgromadzeń, wprawiały w kłótnie studentów, jeżeli gdzie były zarazem dwie szkoły pod dozorem osobnych zakonów. Te więc przyczyny wcale rządowi obce, wydawały na świat burzliwą młodzież".

---

[1]) tak nazywano dozorców młodzieży w konwiktach i kolegjach.

[2]) najwyższa klasa, w której uczono wymowy, czyli z grecka: retoryki.

[3]) uczniów klasy najwyższej.

[4]) palestra — wyraz łaciński, którego używano dla oznaczenia ludzi biegłych w prawie, zwłaszcza w prawie procesowem, a więc obrońców stron procesujących się, oraz ich pomocników, czyli t. zw. palestrantów, najczęściej zupełnie młodych ludzi, którzy praktycznie przy sądach i obrońcach uczyli się prawa.

[5]) współzawodnictwa.

[6]) surowość, karność, z jaką postępowano względem dzieci w niższych klasach.

„Do jakiegokolwiek przechodziła ona stanu, wszędzie wnosiła za sobą taki charakter: w palestrze, w wojsku, na zjazdach sejmikowych, w zabawach i posiedzeniach domowych, w życiu sąsiedzkiem, na jarmarkach — wszędzie było pełno szlaputów[1]) którym się młodzież dziwiła, których z chęcią naśladowała".

„Tak usposobiona, wchodząc w społeczność życia, pod rządem bezwładnym, burzliwym, powiększała jego wady. Zagęszczone pijaństwo sprzyjało wiele takiemu tonowi. Nie były wolne od niego trybunały i sejmy nawet. Zuchwałość szarpała się w stanie szlacheckim; nie tak o sprawiedliwe w działaniu powody, jak o punkt honoru i postawienie na swojem chodziło wszystkim".

„Nikt jednak nie pomyślał o tem, że gniazdo tego złego było w szkołach pospolitych, że mu zabieżać należało najbardziej przez poprawę wychowania młodzieży, której zaraza przemieniła się w niepoprawione nałogi. Dawne Polaków męstwo i odwaga wojenna wyszły tym sposobem na burdy, zuchwalstwo, niesubordynację[2]) rządowi i niedbałość na wszystkie złe skutki, które z takiego wychowania nastąpić musiały".

„Żaden klasztor nie podjął się u nas szkółek małych, takich np. jakie były przy farach[3]) nikt nie pracował, aby w spowiedziach i kazaniach zreflektować szlachtę, iż nietylko chrześcijańską jest powinnością starać się o oświecenie tych wspólnych po Chrystusie braci, ale nadto prawdziwym interesem kraju i dobrego gospodarstwa. Nie można wprawdzie mówić, aby lud pospolity nie miał żadnego oświecenia stopnia. Miał go może więcej od innych klas obywatelskich. Wszelako niewola wprawiła go w bardzo wiele szkodliwych nałogów, w niedbałość o ochędóstwo i ochoczą pracowitność, czego skutecznie wykorzenić nie można, tylko przez naukę czytania, pisania i rachowania. Bez tej trudno im podać w ręce rad pożytecznych, któreby czytać i rozważać mogły".

„Oddani pod dyskrecję[4]) podstarościch[5]), wystawieni na oszukaństwa Żydów, nie mieli żadnego środka zapobieżenia największemu swemu uciskowi. Jeżeli jaki gorliwy pleban upominał ich o złe nałogi, przestroga przemijała ze słowy. W potocznych gospodarstwach, potrzebach i zabawach karczemnych spuszczać się oni musieli na pamięć często zawodną, a najbardziej przy pijaństwie. W umowach ze swymi dziedzicami nic dla nich nie było trwałego. Inwentarze dworu należało uważać jako rękojmię ich powinności, lecz oni umów tych przeczytać nie umieli, zaczem znaleźli się tacy, co ich przyczynili. Zgoła cała nędza tego ludu stąd pochodziła, że go nie uczono czytać i pisać".

W ślad za upadkiem szkół, nie spełniających swego przeznaczenia, poszedł i upadek oświaty i literatury. Za panowania Jana Kazimierza i Sobieskiego wzięło u nas górę bezmyślne szermierstwo zapaśników teologicznych i czczych panegirystów. Kilku tylko ludzi wyższych nad otoczenie, jak: Fredro, Opaliński, Leszczyński, przypominali czasy dawnej świetności. Wsze-

[1]) zawadjaków, warchołów.
[2]) nieposłuszeństwo.
[3]) probostwach.
[4]) dyskrecja — wyraz łaciński — oznacza władzę nieograniczoną, opartą na zaufaniu tych, którzy władzę tę niższemu od siebie dawali.
[5]) Podstarościm nazywano w dawnych dworach polskich włodarza albo karbowego.

lako słaby ich głos mało był słyszany pośród krzykliwej gawiedzi pisarskiej. Przygłuszały też wszelkie nawoływania do reformy i naprawy nieustanne wojny, zatargi o elekcje królów, intrygi dworów zagranicznych, targi szlachty, zrywania sejmu. Doszło wreszcie do tego, że gdy rodzina saska objęła tron Polski, naród zmęczony ciągłem szamotaniem się, pogrążył się w biesiadach i pijatyce, zapominając o ojczyźnie, nie troszcząc się o nauki i oświatę.

1. CZASY PRZED KOMISJĄ EDUKACYJNĄ.

a) Stanisław Konarski. Collegium Nobilium.

Kiedy ciemnota i zepsucie obyczajów doszły już do granic ostatecznych, zbliżała się i chwila przesilenia. Między tymi, co wyjeżdżali zagranicę po światło i naukę i widzieli tam u obcych ład, porządek i wzmagającą się oświatę narodu, znalazł się mąż, który przyjrzawszy się postępowi nauk i oświaty u obcych, zapragnął go przeszczepić na grunt polski.

Był nim Pijar, STANISŁAW KONARSKI, urodzony roku 1700 z ojca kasztelana zawichostskiego w województwie krakowskiem. W piętnastym roku życia wstąpił do Zgromadzenia księży pijarów w Podolińcu na Spiżu. Po skończeniu przepisanych nauk już w 21 roku życia poświęcił się zawodowi nauczycielskiemu, wykładając klerykom język łaciński i prawidła wymowy, najpierw w Podolińcu a następnie w Warszawie. W roku 1725 kosztem wuja swego, Jana Tarły, biskupa poznańskiego, wysłany na dalsze studja do Rzymu, wykładał tamże naukę wymowy i historji w słynnem Kollegjum Nazareńskiem. Powracając do kraju zwiedził we Francji wiele zakładów naukowych i zaznajomił się z systemami sławnych filozofów i pedagogów francuskich a osobiste stosunki ze znakomitym ówczesnym pedagogiem francuskim, Karolem Rollinem, rozjaśniły mu wiele zagadnień odnoszących się do edukacji publicznej.

Wyniki tych doświadczeń zużytkował Konarski z wielkim dla kraju pożytkiem. Wykształciwszy dla swych zamiarów młodych kandydatów swego zakonu na nauczycieli i otrzymawszy pozwolenie prowincjała, zakłada roku 1740 konwikt szlachecki pod nazwą: *Collegium Nobilium*, przeznaczając go dla młodzieży, pochodzącej ze szlachty.

Krzyknięto na Konarskiego, że tylko dzieci zamożne i szlacheckie miał na względzie, że się przykłada tym sposobem do podtrzymywania w Polsce i tak już rozpanoszonej kastowości. Miał jednak słuszność Konarski. Widząc, że rody magnackie i szlacheckie rządzą sprawami publicznemi, od nich przedewszystkiem pragnął rozpocząć reformę.

Trudno natomiast usprawiedliwić Konarskiego z innego zarzutu, jaki mu współcześni i potomni czynili. Hołdując mianowicie modzie ówczesnej czynił na jej rzecz niejedno ustępstwo, do którego niekoniecznie był zmuszony. I tak: mając na względzie upowszechnioną podówczas modę, językowi francuskiemu przyznał w swym planie naukowym miejsce naczelne. Zbyt często podnosił znaczenie języka i kultury francuskiej mawiając, że Francja dla Polski winna być tem, czem była Grecja dla Rzymu. Nie da się zaprzeczyć, że Francja ówczesna istotnie cywilizacją swoją najwyżej stała w Europie. Błąd jednak tkwił w tem, że Konarski nie dość oceniał znaczenie innych narodów jak: Anglików, i budzących się do postępu Niemiec.

Język łaciński w szkole, założonej przez Konarskiego, nie był tak gorliwie uprawiany jak w szkołach jezuickich, dbano jednak bardzo o czystość i poprawność stylu i o poznanie łaciny klasycznej.

Korzystając z doświadczeń swych i spostrzeżeń w zakładach zagranicznych przełamał Konarski zakorzenione u nas przesądy przeciw naukom realnym, kazał w swym zakładzie uczyć: fizyki, astronomji, geografji, matematyki, historji powszechnej i narodowej. Chcąc zaś, by przyszli senatorowie i dygnitarze Rzeczypospolitej należycie przygotowali się do życia w społeczeństwie, udzielać im każe Konarski także lekcji muzyki, śpiewu, tańca, rysunków, fechtowania, konnej jazdy a nawet musztry.

Były więc w konwikcie Konarskiego wprowadzone w życie zasady wychowania Lokka i filantropinistów, zastosowane jednak rozumnie do potrzeb, a nawet zachcianek i nawyczek ówczesnego społeczeństwa polskiego.

„W programie szkoły Konarskiego język polski nie występuje jeszcze jako przedmiot oddzielny, lecz po dawnemu jest wykładany razem z łaciną. Główna zmiana polegała tylko na tem, że przy jego nauce zastosowano lepszą metodę. Konarski usunął ze szkół pijarskich używaną dotychczas powszechnie trudną i zawiłą gramatykę Alwara a w jej miejsce wprowadził podręcznik przez siebie opracowany, zawierający wykład języka łacińskiego dostępny, jasny i po-

Stanisław Konarski.

rządny. Podręcznik ten wyszedł po raz pierwszy w r. 1740, później miał mnóstwo wydań i powszechnie był używany jako gramatyka „pijarska“ bądź w oryginale łacińskim, bądźteż w tłumaczeniu polskiem wydanem r. 1772 p. t. „Gramatyka łacińska dla wygody uczących się w szkołach pobożnych“.

„W szkołach zreformowanych przez Konarskiego uczono gramatyki polskiej przy gramatyce łacińskiej, t. j. każdą zasadę stosowano jednocześnie do obu języków. Dobrą stroną tego sposobu było, że uczeń bezustannie porównywał oba języki i łatwo przychodził do wniosku, że pewne zasady są wszystkim językom wspólne. Wadą zaś tej metody było, że język obcy a nie własny uznawano ciągle jeszcze za podstawę i punkt wyjścia tej wiedzy“.

„Wypracowania piśmienne były bardzo częste; wzięto w nich raz na zawsze rozbrat z dawną pstrokacizną, z makaronizmami i napuszystością stylu czasów saskich; profesorowie starali się zaprawić młodzież, aby myśli swe umiała wyrazić jasno i logicznie, przedewszystkiem prawdziwie po polsku. Można tylko zarzucić, że niektóre tematy były za trudne dla kilkunastoletnich młodzieńców, ale tkwiła w tym wyborze myśl obywatelska, aby przez pobudzenie młodzieży do zastanawiania się nad prawnem urządzeniem społeczeństwa nawet nad wadami i brakami, które domagały się reformy, przysposobić krajowi rozumnych i zacnych obywateli“[1]).

Języka francuskiego uczono praktycznie na podstawie „Telemaka“ Fénelona, uczono także nadobowiązkowo języka niemieckiego i włoskiego.

Przedmiotów realnych udzielano zgodnie z wymaganiami postępu na podstawie doświadczeń i przyrządów z Zachodu sprowadzonych, przy nauce historji naturalnej uwzględniano szczególnie uprawę jarzyn i drzew owocowych. Konarski pierwszy sprowadził do Polski globusy i mapy do nauki geografji. Z filozofji wykładano logikę i etykę, oczyszczone z naleciałości scholastycznych, zaznajamiano młodzież z głównemi pojęciami i zasadami z zakresu prawa i ekonomji, uczono rysunków i zasad architektury cywilnej i wojskowej.

Konarski pierwszy zwrócił także uwagę tak na budowę, jak i na urządzenie całe zakładu naukowego. „Cała ta wspaniała budowa — pisze dr. Lutostański — była bardzo przyzwoicie urządzona na instytut wychowawczy, że nietylko wygodzie, ale i fizycznym potrzebom konwiktorów i higjenicznym wymaganiom czyniła zadość. Słusznie też gmach ten nazwać można pierwszym w Polsce budynkiem szkolnym w prawdziwem tego słowa znaczeniu. Mieścił on w sobie sale i alkowy sypialne, zaopatrzone w łóżko, stolik, taburet i szafkę lakierowaną, dalej sale naukowe, bawialne, jadalnie, mieszkanie rektora i prefekta, oraz stancje nauczycieli. Była tam i łaźnia z czterema

[1]) Aniela Szycówna. Nowe Tory 1906, str. 647—668.

wannami miedzianemi, osobna infirmerja, spacerowe ogrody, oficyny dla czeladzi, folwarki i t. d.“

Kolegjum miało swój dom z ogrodem nad Wisłą dla przepędzania letnich wakacyj w świeżem powietrzu. Willa ta z wielkim smakiem urządzona dla pięknego położenia nad brzegiem Wisły nazwana została „krasnym brzegiem“ *(Joli bord)*, stąd potocznie nazywano ją także Żoliborzem.

Zadanie wychowania, podług Konarskiego, polega głównie na moralnem udoskonaleniu człowieka. Zacność człowieka, oprócz obowiązków względem Boga i religji, rodziców, krewnych i bliźnich, polega też na spełnianiu powinności względem Ojczyzny. Wychowanie właśnie wskazuje, „jako jej bronić, o jej wzrost i przymnożenie starać się mamy, jako tam, gdzie idzie o jej dobro, żadnym prywatnym uwodzić się nie powinniśmy interesem. Wychowanie nas uczy, jako praw ojczystych słuchać i im być podlegli, jako w zgodzie i jedności umysłów w radach i sądach kochać się mamy. Uczy nas naostatek, jaką dla królów naszych mieć mamy miłość z uszanowaniem złączoną, jak im wierni w radach być i uczynkach i jak o wielkich w ojczyźnie ludzi afekt i estymację starać się powinniśmy“.

Przekonanie Konarskiego o potrzebie zmiany stosunków społecznych, jego znakomite pisma na ten temat ogłaszane przenikały do umysłów i serc młodzieży, wytwarzały szeregi młodych ludzi, patrzących poważnie na przyszłość i zadania Rzeczypospolitej, gruntowały wpływ szkół pijarskich, których system zdawał się więcej odpowiadać wymaganiom postępu niż system szkół jezuickich.

Kolegjum Konarskiego, cieszyło się wielkiemi względami króla Stanisława Augusta. „Uczony ten król, wielkich nauk i instytutów edukacyjnych miłośnik, nietylko dla Konarskiego nadzwyczajny kazał wybić medal z krótkim, wymownym a dobrze dobranym napisem: „*Sapere auso*“ t. j. „temu, który odważył się być mądrym“, ale i popiersie jego w pokojach swoich umieścił, wszystkich rektorów zakładu do swego stołu często wzywał i poufałą zaszczycał przyjaźnią. Bywał często na popisach rocznych, na doświadczeniach fizycznych i chemicznych przez profesora tych nauk, Józefa Osińskiego na sali teatralnej konwiktowej dla publiczności warszawskiej okazywanych. Przypatrywał się nierzadko popisom z ćwiczeń wojskowych w Żoliborzu podczas wakacyj przez konwiktorów odprawowanym. Celujących obyczajnością i pilnością w naukach uczniów pochwalał, przebywanie z nimi i rozmowę za najpiękniejszą dla siebie poczytywał rozrywkę“.

Wszelako powodzenie niezwykłe szkoły Konarskiego i tych szkół, które za jego powodem lub na jego wzór powstawały,

wywołało wnet zazdrość współzawodniczących z niemi szkół jezuickich. Poczęto oskarżać Konarskiego, że przejął on zagranicą nauki od kacerzów, że konwikt jego nie różni się niczem od kalwińskich i luterskich zakładów szkolnych. Sam nuncjusz papieski (Durini) w relacjach do Stolicy Apostolskiej, przedstawiał go jako człowieka niepewnej wiary. Oczyścił się jednak Konarski z zarzutów a triumf jego nad przeciwnikami był tem świetniejszy, że roku 1750 prowincjał pijarów polecił mu w duchu nowego systemu zreformować i inne zakony, jak: teatyni, którzy założyli konwikty szlacheckie we Lwowie, Zamościu i Warszawie. Wkońcu i jezuici, zmuszeni, emulacją reformują swe szkoły na wzór kolegjum Konarskiego i zakładają konwikty szlacheckie w Wilnie, Poznaniu, Warszawie, Ostrogu, Lwowie i Witebsku.

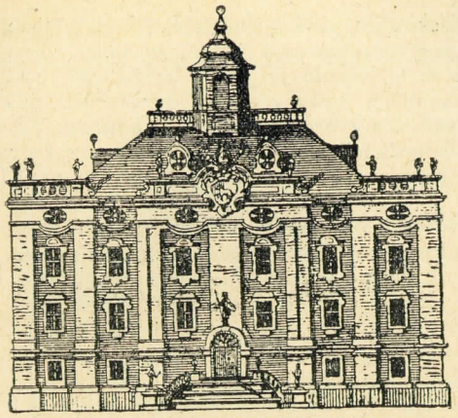
Po długich trudach, przeciwnościach i zawodach doczekał się wreszcie Konarski pomyślnych skutków swych usiłowań: widział budzący się ruch w kierunku pożądanym dla odrodzenia skołatanej Ojczyzny.

Powołanie kapłana i nauczyciela cenił sobie Konarski nadewszystko, nie dążąc wcale do osiągnięcia wyższych dostojeństw. Nie przyjął biskupstw po kilkakroć mu ofiarowanych, a dochody z prebend obracał na cele szkolne.

Biskup J. A. Załuski.

Umarł w klasztorze swego zakonu w Warszawie roku 1773. Serce jego złożone w kościele ks. pijarów w Krakowie.

Równocześnie prawie z otwarciem Collegium Nobilium Konarskiego, bo między rokiem 1746 a 1748 zaszedł fakt dla oświaty w Polsce pierwszorzędnej wartości: otwarcie i oddanie do użytku publicznego wielkiej bibljoteki przez ks. Józefa Andrzeja Załuskiego, biskupa kijowskiego. (* 1702 † 1774). Literat i bibljograf z zamiłowania, zbierał on



Bibljoteka Załuskich.

całe życie książki, pisał sam wiele i innych żarliwie do pisania pobudzał. Przy olbrzymich dochodach z opactw żył prawie w nędzy, żywiąc się latami całemi tylko chlebem i serem, bo wszystko obracał na książki. Uwięziony dnia 13 października 1767 z dwoma Rzewuskimi i Sołtykiem wywieziony został do Kaługi. Przebywszy 5½ roku na wygnaniu powrócił do Polski w roku 1773 i zamieszkał w Warszawie. Odtąd przemyśliwał już tylko nad ubezpieczeniem swojej bibljoteki, którą wkońcu na własność narodowi podarował. Bibljoteka ta obejmowała przeszło 230.000 tomów. Niestety, roku 1795 na rozkaz cesarzowej Katarzyny II została wywieziona do Petersburga i wcielona do bibljoteki cesarskiej.

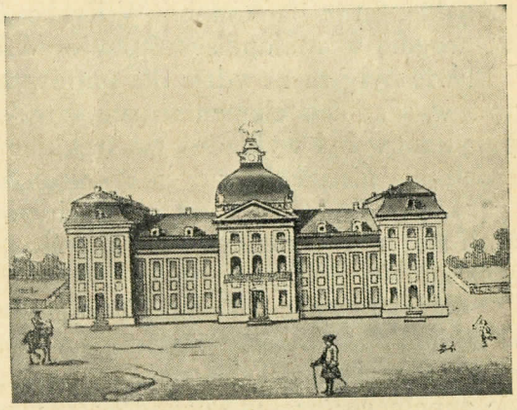
b) Szkoła kadetów i inne szkoły specjalne.

Zabiegi ludzi prywatnych i zgromadzeń zakonnych około podniesienia szkół i rozkrzewienia oświaty w Polsce, pobudzały i króla do współdziałania w tym kierunku.

W roku 1766 założył Stanisław August w Warszawie od dawna w *„pacta conventa“* wymaganą szkołę wojskową pod nazwą „Korpusu kadetów“. Przeznaczył dla niej rocznie z prywatnej swojej kasy: 200.000 złp., do czego dodawała Rzeczpospolita 400.000 złp. Uczniów bywało do 80 i to według ustawy dwie trzecie z Korony, jedna z Litwy. Tylko szlachcic mógł być w tej szkole uczniem lub profesorem.

Młodzież podzielona była na brygady i dekurje, — dekurjoni utrzymywali katalogi, podług których rada korpusowa oznaczała cenzury i przedstawienia do nagród.

Utrzymywano w szkole ducha korporacyjności a dla wpojenia uczuć honoru i powinności obywatelskich musiał się każdy uczeń nauczyć na pamięć słynnego „katechizmu rycerskiego“, zawierającego kodeks zachowania się w szkole i etykę obywatelską na przyszłość. Korpus kadetów nie miał być wyłącznie szkołą wojskową, lecz ogólnie kształcącą. Celem jego było w myśl ustaw, zaradzić temu, co jest niedostateczne w wychowaniu zwyczajnem młodzieży polskiej, a mianowicie: wykształcić obywateli, mogących słu-



Gmach „Korpusu Kadetów“ w Warszawie.

żyć ojczyźnie w zawodzie nietylko wojskowym, ale i w służbie cywilnej, a także wykształcić szlachtę, która mogłaby przynieść zaszczyt Polsce, „w jakiej części świata znalazłaby się". Uczono więc w tej szkole języków: łacińskiego, polskiego, francuskiego, niemieckiego, ekonomji wraz z nauką moralności, początków prawa, historji, kaligrafji i tańca, a z przedmiotów wojskowych: budownictwa cywilnego i wojskowego, fortyfikacji i fechtunku. Charakter szkoły był świecki, ale obowiązkiem kadeta było „mieć miłość i bojaźń Boga i przywiązanie do religji".

Komendant korpusu, ks. Czartoryski szczególny nacisk kładł na wpojenie w wychowanków światłych zasad patrjotycznych i poczucia godności osobistej. Rycerskość i patrjotyzm — oto główne uczucia, mające kształcić charaktery i umysły. „Przykłady wzięte z historji narodów starożytnych nauczyć ich mają, jak o swoim narodzie radzić powinni, z nauki prawa i prawa narodów zaczerpnąć mają światła, gdy im przyjdzie błędne ojczyste poprawiać ustawy". W szkole tej uczyli się Tadeusz Kościuszko, Juljan Niemcewicz, Kniaziewicz, Jasiński, Wodzicki, Mokronowski i inni. Naczelnym dowódcą szkoły był książę Adam Czartoryski.

Za przykładem króla założył książę Karol Radziwiłł w Nieświeżu szkołę artylerji. Uczono tam pirotechniki, architektury cywilnej i wojskowej.

Pocieszającem zjawiskiem, jakkolwiek odosobnionem, było także założenie roku 1761 w Opolu przez Jana Konarskiego pierwszej w Polsce szkoły rzemieślniczej dla 16 uczniów. Praktycznie na warsztatach udzielali tu nauki osobno majstrowie, początków zaś nauk elementarnych księża pijarzy.

c) Szkoły początkowe i wychowanie prywatne.

Mniejszą troskliwością niż szkoły i wychowanie średnie otaczano w wieku XVIII w Polsce szkoły i wychowanie początkowe.

Wprawdzie miasta i miasteczka w Polsce podniosły się były nieco za Sasów a wraz z niemi mnożyć się zaczęły i szkoły miejskie, farne i zakonne. W Krakowie było ich w tym czasie 10, wogóle w Małopolsce 50, a w Wielkopolsce 70. Na Rusi i Litwie były tu i ówdzie dla unitów szkoły ruskie, zresztą nawet w szkołach elementarnych, utrzymywanych przez księży bazyljanów był wykładowym językiem polski. Metoda jednak nauczania nie uległa w tych szkołach zmianie na lepsze.

Lepsza była nauka w szkołach protestanckich, utrzymujących się tu i ówdzie w Wielkopolsce; szkoły te miały język wykładowy niemiecki.

Początkowe szkoły miejskie upadły w tym okresie zupełnie skutkiem obojętności państwa dla spraw oświaty, skutkiem stanowczego oporu szlachty przeciw oświacie ludu, skutkiem wreszcie zupełnego braku dochodów dla ich utrzymania. Duchowieństwo nie miało ochoty do zajmowania się nauczaniem

świeckiem, gorliwsi tylko z duchownych urządzali misje dla nauki katechizmu, które jednak nauki regularnej w szkole zastąpić nie mogły.

I w wychowaniu dziewcząt trudno dopatrzyć się w tym okresie jakiejkolwiek zmiany na lepsze. Panna Strumle, Niemka, założyła roku 1750 pierwszy świecki pensjonat żeński w Warszawie, do którego uczęszczało kilkanaście panien z rodzin bogatszych.

Wychowanie prywatne, które jeszcze w okresie poprzedzającym wierne było tradycjom staropolskim, podupadło w tych czasach znacznie. Najpoważniejsi rodzice, sprzykrzywszy sobie nieustanną kłótnię akademji z jezuitami, jezuitów z pijarami, straciwszy zaufanie do szkół publicznych krajowych, popadają w inną ostateczność i sprowadzają Francuzów i Francuzki na ochmistrzów i ochmistrzynie do swych dzieci. Wnet też namnożyło się w Warszawie, Lwowie, Wilnie i Krakowie tak wielu Francuzów, że potrzeba było dla nich osobne odprawiać nabożeństwa i miewać kazania po francusku. „Okna zamku warszawskiego", — mawiano żartobliwie — „zasłaniali swemi perukami Francuzi. Paryż jakby laską czarodziejską uderzony przeniósł się do Polski, zgnilizną swoją moralną przyspieszając nasz upadek".

Francuzi bowiem wówczas do Polski przybywający byli to w przeważnej części awanturnicy i nieuki, zaledwie świadomi sztuki czytania i pisania, o pedagogice najmniejszego nie mający wyobrażenia.

Jak nędzne a dla narodu zgubne było to wychowanie domowe, dowodzi choćby następujący przykład przytoczony przez Hugona Kołłątaja. „Książęta Sułkowscy" — opowiada on — i Mniszchowie nie słyszeli do 12 roku życia ani słowa po polsku i uczyli się później ojczystej mowy jakby cudzoziemcy".

2. KOMISJA EDUKACYJNA, JEJ TWÓRCY I TREŚĆ USTAW.

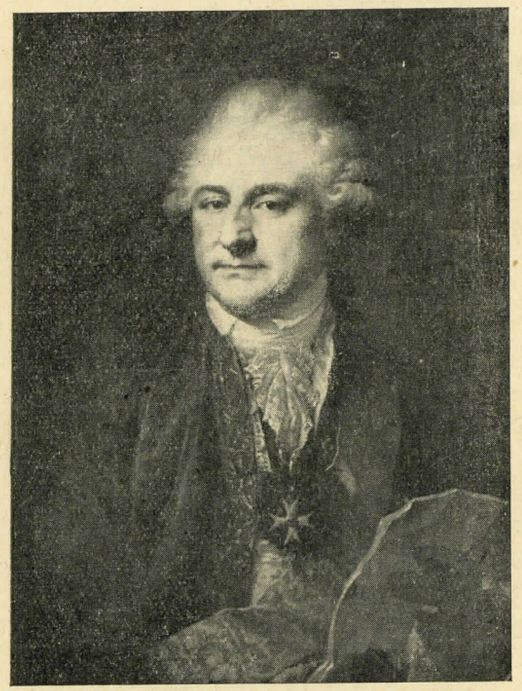
a) Ustanowienie Komisji Edukacyjnej i pierwsze jej prace.

Odrodzenie się kraju moralne — w znacznej części zasługa reformy szkolnej Konarskiego — poczynające się dopiero pod wrażeniem politycznego upadku Rzeczypospolitej, objawia się najwyraźniej w sprawie wychowania. Polska przychodzi do przekonania, że naprawiając sposób wychowania młodego po-

kolenia podejmuje reformę najważniejszej sprawy publicznej od której zmiana obyczajów i pomyślność Rzeczypospolitej zawisły.

Pobudką bezpośrednią do rozpoczęcia reformy edukacyjnej było zniesienie zakonu jezuitów przez papieża Klemensa XIV bullą z dnia 21 lipca roku 1773. Konfiskata ich szkół, dóbr i fundacyj na rzecz państwa umożebniła rozpoczęcie i wykonanie tej doniosłej w swych skutkach reformy.

Na sejmie delegacyjnym roku 1773 zapadła na wniosek Joachima Chreptowicza, podkanclerza litewskiego, uchwała powołująca do życia wiekopomną „Komisję Edukacyjną“, któraby wszystkie akademje, gimnazja, kolonje akademickie, szkoły publiczne, żadnych nie wyłączając, z tem wszystkiem, co tylko do wydoskonalenia nauk i ćwiczenia w nich młodzieży ściągać się może, pod dozór i rozrządzenie wzięła“.



Stanisław August Poniatowski.

Tak więc powstaje w Polsce najwyższa władza edukacyjna, pierwsze w Europie ministerstwo oświaty; wychowanie przechodzi od władzy duchownej do świeckiej. Szkoły na wszystkich stopniach otrzymują systematyczną organizację, odpowiadającą potrzebom kraju i postępom nauk, i, co najważniejsza, przybierają charakter szczerze narodowy.

Do Komisji wybrano obywateli najgorliwszych i znanych z najlepszych chęci dla spraw publicznych. Należeli do niej między innymi: Joachim Chreptowicz, Ignacy Masalski, Michał Poniatowski, Adam Czartoryski,

Andrzej Zamojski, Ignacy Potocki, Franciszek Bieliński, książę Poniński, Sekretarzem Komisji był Grzegorz Piramowicz.

Komisja Edukacyjna przez cały czas trwania aż do roku 1794 była najwyższą władzą edukacyjną w Polsce, mając sobie powierzony i zarząd funduszami przeznaczonemi na oświatę, mogła swobodnie czynić reformy i zmiany, jakie uznała za stosowne. Temu też zawdzięczyć należy, że Komisja w tak krótkim stosunkowo czasie oddała narodowi naszemu ogromne usługi. Prace jej w kraju, tak pod względem politycznym wstrząśniętym, we względzie oświaty i wychowania zaniedbanym, nie dadzą się nigdy należycie ocenić. Reformy, jakie przeprowadziła, ustawy, jakie wydała, mogą jeszcze i dziś służyć za wzór lub przynajmniej za zdrową tradycję przy urządzaniu szkół.

Po zniesieniu zakonu jezuitów znaleźli się członkowie Komisji wobec pytania, jak zastąpić nauczycieli duchownych. Trzeba było stworzyć nowy stan świecki nauczycielski. Zadania tego, jakkolwiek zwolna i nie bez wielkich trudności, dokonała Komisja. Stan nauczycielski, czyli, jak go Komisja nazywa, akademicki uznała Komisja za najpożyteczniejszy w społeczeństwie, po raz pierwszy w Polsce wypowiadając zdanie, że „nauczyciela uważać się będzie jako obywatela służącego Ojczyźnie w wychowaniu synów jej“. „Nauczycielom powierza Ojczyzna z zaufaniem swoje dzieci, im też wszyscy cześć i poważanie okazywać winni“.

Podnosząc tak wysoko „stan akademicki“ i jego znaczenie, Komisja wiele też od nauczycieli wymaga. Radaby, by nauczyciele podnosili bezustannie swój poziom umysłowy i etyczny, aby do zawodu tego garnęli się tylko ludzie najlepsi, najrozumniejsi, przyświecający dobrym przykładem młodemu pokolenia podejmuje reformę najważniejszej sprawy publicznej, i poczuwać się do wielkiej odpowiedzialności wobec Ojczyzny, która przyszłość swoją składa w jego ręce.

Z ramienia Komisji napisał ks. Piramowicz swoją cenną książkę „O powinnościach nauczyciela“, w której między innemi tak powiada: Niemasz chwalebniejszego ani pożyteczniejszego powołania, jak być użytym do szczęścia, do oświecenia, do dobra duszy i ciała a to nie jednego człowieka, ale całych miast, wsi i zgromadzeń. Nauczyciel winien sam urząd swój szanować, uważać się za człowieka miłego Bogu i ludziom; każdy rozumny, cnotliwy obywatel czcić będzie osobę jego i stanowisko“.

Reforma nauk nie mogła obejść się bez poprawy książek do nauki służących. Musiała więc Komisja Edukacyjna podjąć zadanie ich ułożenia. Powołała do tej czynności ludzi zawodowych, dziesięciu najuczeńszych mężów w Polsce i trzech członków z pośród siebie i z tych zawiązała „Towarzystwo do ksiąg elementarnych". Towarzystwo to w krótkim stosunkowo czasie dostarczyło wybornych, jak na owe czasy, książek szkolnych. Na czele „Towarzystwa" stał Ignacy Potocki a sekretarzem był ks. Grzegorz Piramowicz.

Prace „Towarzystwa" odbywały się z niezwykłą skrupulatnością. Rozpisując konkursy podawano autorom szczegółowe warunki, jakie do opracowania danej książki stawiano. Autorowie winni byli najpierw przysyłać plany książek, które opracować mieli. Plany te Towarzystwo badało dokładnie i zwracało autorom z uwagami. Gotowy rękopis Towarzystwo oceniało i roztrząsało dokładnie i dopiero po należytem zbadaniu oddawało Komisji, do której należało ostateczne zatwierdzenie i przyjęcie. Zwracano się także do znakomitości w świecie uczonym zagranicznym z prośbą o radę i pomoc. I tak: sławny filozof Condillac napisał dla „Towarzystwa" podręcznik logiki a matematyk L'huillier szkic geometrji.

Reformę szkół rozpoczęła Komisja od szkół głównych, od akademij. Dwie były podówczas akademje w Polsce i na Litwie: w Krakowie i Wilnie. Reformę krakowskiej akademji przeprowadził z polecenia Komisji jako wizytator a następnie jako jej rektor ks. Hugo Kołłątaj od roku 1780—1784. Wykrył on i ubezpieczył fundusze akademickie i ustanowił osobnego prokuratora skarbowego, ustanowił rektora wybieralnego co 4 lata, niezdolnych profesorów spensjonował a obsadził katedry nowymi, świeckimi profesorami, zniósł wszelkie opłaty od stopni akademickich, zaprowadził wykłady wyłącznie w języku polskim. Podzielił akademję na dwa wydziały: fizyczny, który obejmował trzy szkoły: matematyczną, fizyczną i lekarską i na wydział moralny, również w trzech szkołach: teologji, prawa i literatury.

Reforma akademji okazała się bardzo potrzebną. W akademji bowiem krakowskiej panowało podówczas wielkie pod względem naukowym zacofanie, nie uznawano nowożytnej filozofji i odnoszono się wrogo do panującej podówczas w świecie naukowym nauki doświadczalnej. Nie uznawano systemu Kartezjusza i Leibniza, odrzucano nawet system Kopernika, choć

Hugo Kołłątaj.

był uczniem i chlubą szkoły krakowskiej, nie uznawano odkryć Newtona. Trzymano się uporczywie nauki Arystotelesa, uzupełnionej przez św. Tomasza z Akwinu. Nauki przyrodnicze w zupełnem były zaniedbaniu: astronomji nauczano bez obserwatorjum a fizycy zamiast doświadczeniami fizycznemi bawili się zagadnieniami metafizycznemi. Kiedy powstała myśl sprowadzenia z Niemiec słynnego filozofa Wolfa do wykładów fizyki i matematyki, powstał przeciwko temu opór zawzięty.

Stan ten zmienił się po reformie Kołłątaja gruntownie. Pro-

fesorowie młodzi, wykształceni kosztem funduszów akademji w najlepszych zakładach zagranicznych, znieśli dyktowanie a zaprowadzili wykłady, sposobem analitycznym prowadzone, stosując je do postępu nauki i potrzeb narodowych. Postęp nauki prawdziwej na Zachodzie przedostał się i do akademji krakowskiej. Akademja przyjęła system Kopernika, zabiegano odtąd pilnie około przyswajania sobie najnowszych zdobyczy nauki, sprowadzono wiele przyrządów do nauki fizyki i astronomji, założono szkołę chirurgiczną z *prosectorium* według projektu Czerwiakowskiego. Z Akademji Jagiellońskiej zaczęli znowu, jak za lepszych jej czasów, wychodzić ludzie usposobieni bądź do zawodów naukowych bądź do pełnienia posług obywatelskich.

I Akademja wileńska, która na jakiś czas po zniesieniu zakonu jezuitów rozwiązała się była, pod wpływem Komisji edukacyjnej od roku 1780 na nowe wchodzi tory. Ksiądz Poczobut ex-jezuita, człowiek wielkich zdolności i wszechstronnego wykształcenia, zostawszy w tym roku pierwszym rektorem, przyjmuje z polecenia Komisji reformę Kołłątajowską i urządza akademję wileńską na wzór krakowskiej, idzie nawet w tym kierunku dalej i sprowadza z zagranicy kilku profesorów. Szczególnie podnosi matematykę, nauki przyrodnicze i lekarskie. Pod jego dozór i władzę przechodzą szkoły prywatne i publiczne na Litwie. Na blasku i znaczeniu zyskuje Akademja wileńska zwłaszcza od czasu, gdy po zajęciu Krakowa przez Austrję przenosi się do Wilna roku 1787 Jan Śniadecki.

Rok 1800 w dziejach oświaty narodowej na Litwie stanowi ważną datę. Za zezwoleniem Aleksandra I a dzięki obywatelskim usiłowaniom dwóch zacnych ludzi: księcia Adama Czartoryskiego i Tadeusza Czackiego dawna akademja przekształca się w uniwersytet o 4 wydziałach. Najwybitniejsze siły gromadzą się w tym zakładzie naukowym. Obok Jana i Jędrzeja Śniadeckich wykładają w tym czasie w uniwersytecie wileńskim: Ernest Groddeck, Borowski, Lelewel, Frank, Bojanus, i Jundziłł. Życie naukowe w Wilnie popłynęło odtąd szerszem korytem. Uniwersytet wileński stał się odtąd wyższym zakładem naukowym w najpiękniejszem tego słowa znaczeniu. Profesorowie jego stanęli na wysokości postępu i nauki. Nie ograniczali się do badania naukowego, lecz spełniali także gorliwie obowiązki swe

obywatelskie. Starali się o to, aby nauka stała się potrzebą narodu i wyniki swej pracy usiłowali stosować do życia praktycznego. W życiu społecznem biorą żywy udział, zwalczają przywary narodowe, jak: cudzoziemszczyznę, lekkomyślność i gnuśność. Nie dziw tedy, że do uniwersytetu, w którym tacy mężowie działalność swoją rozwijali, garnęły się tysiące młodzieży, i że z takiego ogniska nauki promieniowała oświata i cywilizacja, przenikając do najgłuchszych zakątków kraju.

Tak w Akademji krakowskiej jak wileńskiej powstały w tym czasie seminarja nauczycielskie: w Krakowie pod dozorem ks. pijara Popławskiego, w Wilnie pod dozorem ks. Strojnowskiego, mające przysposabiać „kandydatów do stanu akademickiego“, (na nauczycieli szkół średnich). Wkrótce potem w roku 1787 książę Michał Poniatowski założył seminarja nauczycielskie wyłącznie dla nauczycieli szkół ludowych czyli parafjalnych w Łowiczu i Kielcach, ustanawiając w każdem z nich po 20 miejsc funduszowych.

Jednocześnie zabiegała Komisja Edukacyjna około reformy szkół średnich. Zasięgała w tym celu rady pedagogów krajowych i obcych, jak: Jana Borellego, członka akademji berlińskiej a w roku 1774 sprowadziła z Francji Piotra Samuela Dupont de Nemours, który wypracował szereg projektów dla szkół średnich. Nie zgadzali się wprawdzie członkowie Komisji w szczegółach dotyczących organizacji tego rodzaju zakładów, wszyscy przecież na jedną modłę mieli urobiony ideał etyczny i jednakowy pogląd na stosunek nauki szkolnej i wychowania do życia. Starano się edukacją młodzieży tak pokierować, „aby im było dobrze i z nimi było dobrze“. Jednomyślnie zalecali członkowie kierunek realny i utylitarny, idąc w tym względzie za szkołą t. zw. filantropinistów, w tem przeświadczeniu, że powiększy on zasób sił materjalnych kraju i wyda zdrowe rezultaty moralne.

Sformułowanie i stylizację projektu ustawy powierzono sekretarzowi Komisji, ks. Grzegorzowi Piramowiczowi i na podstawie jego projektu ogłoszono w roku 1783: „Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i na szkoły w krajach Rzeczypospolitej przepisanych“.

Podzielone zostały szkoły Rzeczypospolitej na wydziały: Wielkopolski, Małopolski, Mazowiecki, Wołyński, Ukraiński, Pijarski, Litewski, Ruski, Żmudzki, Poleski. W skład każdego wydziału wchodziły: jedna szkoła wydziałowa, podwydziałowa i parafjalne.

Szkoła wydziałowa miała 6 klas, z kursem rocznym w każdej z nich, z wyjątkiem klasy V-tej, która była dwuletnią. W skład szkoły wydziałowej wchodziło 6-u nauczycieli, rektor, prefekt i kaznodzieja i dwaj metrowie języków. Rektor zarządzał całą szkołą, pomocnikiem jego był prefekt.

Szkoła podwydziałowa miała trzy klasy, każdą z kursem dwuletnim, przedmioty wszelako były te same i zakres nauki ten sam co w wydziałowej. W skład szkoły podwydziałowej wchodziło trzech nauczycieli, prorektor, kaznodzieja i metrowie. Prorektor, który stał na czele szkoły podwydziałowej, kontrolował zazwyczaj w swoim okręgu szkoły parafjalne.

Szkoły wydziałowe i podwydziałowe w Koronie podlegały nadzorowi Akademji krakowskiej, szkoły wydziałowe i podwydziałowe na Litwie Akademji wileńskiej. Nadzór wykonywały obie akademje przez osobistych wizytatorów, którzy obowiązani byli składać im w pewnych określonych terminach raporty o stanie nauk i wychowania.

Profesorowie szkół wydziałowych i podwydziałowych, zarówno świeccy jak księża, stanowili osobny stan (akademicki), podlegali prawom Komisji Ed. i władzy rektora akademji. Szkoły były państwowe i nosiły nazwę akademickich. Szkoły zakonne miały charakter zakładów prywatnych, chociaż co do instrukcji wykonywać musiały przepisy ogólne, przez Komisję ustanowione. Z pomiędzy 74 szkół Rzeczypospolitej było 34 akademickich, reszta zostawała w ręku księży pijarów, bazyljanów, dominikanów, kanoników regularnych, cystersów, benedyktynów.

Szkoły parafjalne po miastach i miasteczkach miały być podług ustanowień Komisji większe i mniejsze. Celem ich miało być „oświecenie ludu około religji, około powinności stanu jego, około robót i przemysłu jego". Plan tych szkół obejmował naukę chrześcijańską i obyczaje, czytanie i pisanie z nauką poglądu, listy, podania, rachunki, miary, wagi, monety, praktyczne ogrodnictwo, rolnictwo, przemysł miejscowy, wprawę do robót według pory i miejsca, higjenę, weterynarję, handel wewnętrzny i okoliczny. Czas nauki trwał od św. Michała do św. Wojciecha[1]). W lecie co niedzielę odprawiała się nauka powtarzania.

Z raportów wizytacyjnych dowiadujemy się, że wszystkie szkoły początkowe miały charakter mieszany, że uczęszczali do nich chłopcy i dziewczęta. Wynika to także i z dzieła ks. Piramowicza (Powinności nauczyciela), w którem znajdujemy pogląd Komisji na sprawę wspólnego nauczania chłopców i dziewcząt. „Życzyćby należało — czytamy tam — aby wszędzie mogły być stosowne mistrzynie dla dzieci płci niewieściej, że jednak łatwo to być nie może i po wielu miejscach pod jednym dyrektorem obojej płci dzieci naukę biorą, należy do dyrektora zachować porządek tak w szkole, jak

[1]) od 29 września do 23 kwietnia.

i w kościele, aby dziewczynki na innej stronie a na innej chłopięta siadały, zaś do kościoła osobno, np. pierwej panienki chodziły".

Komisja Edukacyjna zrywając z dawnemi przesądami za płonne uważa obawy tych, według których mniemania lud wiejski, okrzesany w szkole zakosztowawszy w oświacie, stanie się niesforny, mniej chętny do pracy, — żąda tylko dla wieśniaków nauki niewiele zabierającej czasu i taniej.

Zgodnie z tem zapatrywaniem żąda Komisja od nauczycieli elementarnych, by „równość wszelkiej kondycji między dziećmi utrzymywali, dystynkcję osób zachowawszy z przymiotów i aplikacji, pomnąc, że dzieci szlacheckie równie jak chłopskie niczem nie są innemi jak dziećmi tego samego społeczeństwa".

Pragnie dalej Komisja, by szkoły przygotowywały do życia. „Cóż bowiem z tego, żeby chłopiec lub dziewczyna nauczyli się ladajako, co zwyczajnie bywa, czytać trochę i pisać po kilku latach, w swoich zaś domach, albo tego zapomnieli, albo nic więcej nie umieli, jeżeli ich nie nauczono razem, jakie mają z czytania zbierać pożytki, jak mają sobie postępować z rozumem i uwagą w gospodarstwie, rzemiośle, handlu".

Mają więc szkoły parafjalne za zadanie „oświecanie ludu około religji, powinności stanu jego, około robót i przemysłu", „gdyż każdy lepiej, dokładniej wykona obowiązki swoje, kiedy jako człowiek rozumny prowadzony w nich będzie, kiedy go nauczą, w jaki sposób ma najlepiej używać władz ciała i duszy".

W nauce czytania poleca „Instrukcja" nauczycielowi używać jak najprostszych sposobów. Każdą literę winien nauczyciel pisać na tablicy, kazać ją potem uczniom wymówić i napisać, działania arytmetyczne objaśniać na przedmiotach, na pieniądzach, pomiarów geometrycznych dokonywać w ogrodach, prawdy moralne wyprowadzać z okoliczności życia codziennego.

Do nauki czytania zaprowadziła Komisja wyborny „Elementarz dla szkół parafjalnych narodowych". Książka ta dzieli się na 4 części i obejmuje: naukę czytania i pisania, katechizm, rachunki, naukę obyczajową.

Komisja poleca także, by w każdej wsi sprawiono tablice do nauki czytania. „Tedy jedno dziecko czytać umiejące mogłoby wyuczyć wieś całą. Wydatek na te tablice każdy dzie-

dzic cokolwiek oświecony i szukający dobra swych ludzi z ochotą obmyśli".

Nie mając dostatecznych na zakładanie szkółek funduszów, zwracała się Komisja z prośbą o poparcie do proboszczów i ziemian. Zapowiadała dla zachęty, że „ktoby z obywateli jakiegokolwiek stanu szkoły parafjalne założył albo dawniejsze opatrzył, rektor wydziałowy doniesie o tem Komisji, imieniem jej wdzięczność dobroczyńcy oświadczy oraz przy otwarciu szkół toż dobrodziejstwo ogłosi, do publicznej wiadomości drogą gazet poda i nabożeństwo uczniom tejże szkoły naznaczy".

Na nawoływania Komisji obywatelstwo niektórych województw odpowiadało chwalebnemi czynami, jakkolwiek mimo tych wysiłków w stosunku do potrzeb oświaty liczba szkółek była niezmiernie mała.

Szkoły parafjalne oddane były pod dozór rektorów wydziałowych i prorektorów, a wizytatorowie mieli obowiązek, zwiedzając pewien okręg naukowy, badać stan i fundusze tych szkółek.

Wszystkie szkoły początkowe, jak to wyżej zaznaczono, były przeważnie szkołami mieszanemi. Ze sprawozdań wizytatorów dowiadujemy się o istnieniu jednej zaledwie szkoły parafjalnej, przeznaczonej wyłącznie dla dziewcząt, przy kościele farnym w Koninie. Osobne szkoły żeńskie publiczne i prywatne, o ile w przyszłości powstać miały, miały podlegać tym samym ustawom co męskie. „Uczenice — podług ustaw Komisji Edukacyjnej — mają być wychowane na dobre matki, żony, gospodynie, na sługi i robotnice". Mają się uczyć: czytać, pisać, rachować, szyć, prać, prząść, gotować, chleb piec, nabiał przygotowywać, robić domowe lekarstwa i t. p.

I nad prywatnemi pensjonatami rozciągnęła Komisja swoją opiekę. „Rektor — są słowa Ustaw — doglądać będzie, aby panny nie czytały romansów Telemaka, aby się uczyły historji, zwłaszcza narodowej i nauki moralnej. Zaleci, aby młode panienki wprawiano do szczerości, zamiłowania prawdy i kochania Ojczyzny swojej".

Wszelako, ogółem wziąwszy, sprawa wychowania dziewcząt źle stała i mimo usiłowań Komisji niewiele naprzód postąpiła. W ubogich domach szlacheckich panował jeszcze przesąd, że nauka kobietom niepotrzebna, w domach zamożniejszych rej wodziły guwernantki francuskie, w innych wreszcie rodzinach panował zwyczaj wywożenia dziewcząt zagranicę dla edukacji.

Komisja zdawała sobie dokładnie sprawę z tego, jakie mają być przymioty dobrej mistrzyni (nauczycielki). „Jeżeli nauczyciel powinien mieć serce a postępowanie łagodne — mówią Ustawy — tem bardziej mieć je winna mistrzyni. Płci tej najwięcej przystoi skromność, łagodność i litość. Złość, gniewliwość i zrzędność uczyniłyby ją nieznośną, nicby dobrego w uczenicach nie sprawiła, owszem jeszczeby one od niej nabrały tych obrzydłych przywar. A ponieważ tenże sam jest cel powołania mistrzyni co i nauczyciela, też same powinny być i środki nabycia sposobności dla niej, też same sprawowania się przepisy co i dla niego. Więc przed przyjęciem na ten urząd winna być zapytywana podobnym jak nauczyciel sposobem".

Celem naprawy wychowania dziewcząt wnosił Kołłątaj zaprowadzenie w każdem województwie Zgromadzeń nauczających, oddanych pod zwierzchność Komisji Edukacyjnej.

Zaznaczyć wreszcie warto, że Komisja zamierzała utworzyć *Eforaty* (nadzory), złożone z najświatlejszych matron w każdem województwie, celem zaopiekowania się wychowaniem dziewcząt.

b) Twórcy i główni pracownicy w Komisji Edukacyjnej.

Nazwiska twórców i pracowników Komisji Edukacyjnej, stanowiącej największy przełom w wychowaniu młodzieży polskiej od czasów istnienia Rzeczypospolitej, bo uprzystępniającej oświatę i naukę miljonom, zasługują ze wszech miar na to, by je we wdzięcznej zachowano pamięci.

Oto najważniejsi z nich:

JOACHIM CHREPTOWICZ, (* 1727, † 1812), podkanclerz litewski, pierwszy rzucił myśl wyzyskania kasaty zakonu jezuitów na rzecz oświaty publicznej.

W rozpaczliwej dobie pierwszego podziału Polski, gdy społeczność polska przedstawiała najsmutniejszy obraz lekkomyślności i zepsucia, gdy cała gromada chciwych łatwego zysku rozbijała się o garść złota, Klemens XIV bullą swoją rozwiązał zakon jezuitów, który od XVI wieku ster wychowania w Polsce niepodzielnie prawie trzymał w swojem ręku. Bulla ta przychodziła do Polski w chwili, gdy smutnej pamięci Sejm delegacyjny uprawniał rozbiór i niszczenie kraju. Dla ludzi chciwych łupieży nadarzała się nielada sposobność bezkarnego obłowu. W czasie trwania swojego w Polsce, zakon jezuitów doszedł do niezmiernych bogactw, dóbr rozległych, sum i ruchomości kosztownych. Wszystko to przypaść miało na rzecz państwa.

Joachim Chreptowicz.

I byłyby te pojezuickie fundusze zmarnowały się bez śladu i pożytku, gdyby nie zacny mąż, który wśród tego społeczeństwa zgniłego zachował charakter prawy i umysł mężny.

Był nim Joachim Chreptowicz. Charakteru łagodnego, nieśmiały, do zbytku skromny, do walk nieskłonny, przekładał nadewszystko domowy spokój i cichą pracę. Występując stanowczo w obronie dobra publicznego, musiał gwałt sobie zadać, wiedząc, że postępkiem swym wielu sobie zjedna wrogów, ale czuł zarazem, że w tak rozpaczliwem położeniu kraju największą zasługą będzie uratować to, co się jeszcze da uratować.

Zyskawszy sobie pozwolenie króla osnuł plan sekularyzacji[1]) wszystkich szkół od najniższych do najwyższych i wystąpił z projektem obrócenia funduszów ocalonych na rzecz wychowania publicznego. Tak powstała Komisja zwana edukacyjną pod opieką króla. Prezesem jej naznaczony został Ignacy Massalski, biskup wileński, członkami: ks. Michał Poniatowski, biskup płocki (później prymas), Sułkowski, wojewoda gnieźnieński, Chreptowicz, książę Adam Czartoryski, generał ziem podolskich, Ignacy Potocki, Andrzej Zamojski i Poniński.

Uchwała ustanawiająca Komisję Edukacyjną poddawała jej zwierzchniemu zarządowi „wszystkie akademje, gimnazja, kolonje akademickie, szkoły publiczne, żadnych nie wyłączając".

Wielką tedy było zasługą Chreptowicza, że podjął się sprawy trudnej i ważnej i że mimo wielkich przykrości sprowadził sprawę wychowania na najlepsze tory. Sprawa wychowania i oświaty była dotychczas wyłącznie w ręku duchownych i pod ich wyłącznym kierunkiem. Chreptowicz pierwszy miał odwagę poddać myśl, którą dziś widzimy przyjętą w całej Europie, sekularyzacji wychowania publicznego i ustanowienia jednej władzy od rządu krajowego zawisłej, która miała czuwać nad całym systemem oświaty.

Oprócz Chreptowicza znaczne zasługi około Komisji Edukacyjnej położyli dwaj dostojnicy kościelni, ks. Ignacy Massalski, biskup wileński, prezes Komisji i późniejszy prymas Michał Poniatowski.

Zasługi ks. biskupa IGNACEGO MASSALSKIEGO byłyby znacznie większe, gdyby zalet umysłu tego niepospolicie uzdolnionego, wielostronnie wykształconego i twórczego człowieka nie umniejszały były duże wady charakteru: nadzwyczajna lekkomyślność, namiętny temperament i chciwość niepomierna. Zagraniczny bywalec, rozpatrzywszy się w stosunkach społecznych i oświatowych w ówczesnej Europie, pragnął idee postępowe szerzące się tamże, przeszczepić na grunt polski. Był on jednym z pierwszych wśród wybitniejszych umysłów w Polsce, który podnosił gorliwie konieczność szerzenia oświaty wśród niższych warstw narodu. W „Przepisach dla szkół parafjalnych", powołując się na ustawy soboru

[1]) oddanie pod kierunek osób świeckich.

trydenckiego, w gorących słowach przypomniał duchowieństwu polskiemu obowiązek zakładania szkół dla ludu. Wydał okólnik do podwładnego mu duchowieństwa w tej sprawie, zachęcał obywateli ziemskich do popierania oświaty ludu. W kazaniach, które głosili pod jego wpływem podwładni mu dziekani, dowodził, jak bardzo wieśniakom potrzebna jest nauka. „Ktokolwiek jest przeciwnego zdania, ten tchnie grubą dzikością, aby, lud trzymając w niewiadomości i ślepocie, tem mocniej go trzymać w kajdanach niewoli i despotyzmu i mieć w nim jedynie narzędzie ciężkiej pracy. Podobne mniemania obalają ludzkiej natury godność, tłumią i swój i krajowy pożytek, szkodzą potrzebom całego państwa".

Aby wiedzieć, o ile nawoływania jego w sprawie szerzenia oświaty ludowej odnoszą skutek, Massalski ustanowił specjalnych wizytatorów i napisał osobny „Przepis dla wizytatorów wybranych na rozpoczęcie szkół parafjalnych w Wielkiem Księstwie Litewskiem". W instrukcji tej podkreślał Massalski ważność i doniosłość obowiązków wizytatora, polecał im pobudzać obywatelstwo do zakładania szkół, ukazywać im pożytki, jakie z nauk wynikają, usuwać uprzedzenia i zastarzałe przesądy.

Uważając szkoły parafjalne jako fundament oświecenia narodu, pragnął Massalski przysporzyć tym szkołom jak najlepszych nauczycieli. Dlatego już na jednem z pierwszych posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej, przedłożył wniosek ustanowienia w Wilnie seminarjum „dla udoskonalenia nauczycielów dla tych szkół potrzebnych". Komisja skwapliwie przyjęła ten projekt i na tem samem posiedzeniu uchwaliła kształcić corocznie 50 nauczycieli i niezwłocznie wypłaciła na ten cel znaczną jak na owe czasy kwotę. Seminarjum otwarto 1 kwietnia 1775 roku. Wizytator Wybicki, który je zwiedził dwa razy, jest jego stanem zachwycony. „Wszyscy uczniowie czytali bardzo dobrze, pisali bardzo pięknie, rachunki robili z zupełną łatwością". Wizytator podziwiał nadto wielką wprawę niektórych w grze na klawikordzie, a u wszystkich znajomość śpiewu, zarazem biegłość w geometrji i rysunkach, tudzież w ogrodnictwie, umiejętność szczepienia i okulizowania. Chwalił ponadto ich obyczajność i skromność, w ich też imieniu przesłał Komisji zapewnienie wdzięczności za udzielaną im naukę".

Późniejszy prymas MICHAŁ PONIATOWSKI, z całej swej rodziny był niezaprzeczenie najszczęśliwiej obdarzony,

odznaczał się rozumem i energją charakteru, na której królowi tak bardzo zbywało. Nieprzyjaciele nawet nic mu zarzucić nie mogli, oprócz upartej idei szukania zbawienia dla kraju w opiece Rosji. Stanowisko to wszakże wypływało z przekonania głębokiego, a nie z osobistych korzyści materjalnych, jak u innych. W późniejszych latach książę prymas stał się jednym z najczynniejszych kierowników Komisji Edukacyjnej. Jako prymas polecał dziekanom i podwładnym proboszczom „zażyć wszelkiej sposobności i najmocniejszego zachęcenia do zakładania po miastach i wioskach szkół parafjalnych", które są „fundamentem edukacji", o uposażeniu zaś i stanie nakazał składać sobie sprawozdanie".

Ks. Michał Poniatowski.

Poniatowski, podobnie jak Massalski, napisał osobną instrukcję dla dziekanów wizytujących diecezję, nakazując im zwiedzać także szkoły i specjalnie dowiadywać się, czy są przy nich nauczyciele osobni czy też inne osoby świeckie lub duchowne, które się zajmują naukami, czy spełniają dokładnie swoje obowiązki, czy dziewczynki uczą się razem z chłopcami, czy oddzielnie, czy szkółki mają własne fundusze i do jakich wreszcie uciec się należy sposobów dla zakładania szkół parafjalnych w poszczególnych miejscowościach. Ogłosił nadto prymas Poniatowski obszerny list pasterski do duchowieństwa i świeckich swojej diecezji, w którym zaleca jak najgoręcej wszystkim duchownym „aby najmocniejszego i nieustannego przykła-

dali starania do założenia szkółek parafjalnych". „Bo cóż może być świętszego i pożyteczniejszego tak dla Kościoła, jako dla kraju, nad ćwiczenie młodzi nietylko w katechiźmie i w rzeczach tyczących się religji i obyczajów, ale też dla każdej kondycji ludzi przez cały przeciąg życia najpotrzebniejszych, jakie są: umieć czytać, pisać, rachować i pospolitsze reguły wymiaru". „O! gdyby sobie kapłani w tem usilnie zadawać chcieli pracę, wnetby doświadczyli, jak wieleby ułagodzili złych i grubych powierzonego sobie ludu obyczajów i przysposobili do oświeconego sposobu życia!"

Było to nowością nietylko w Polsce, ale i w całej Europie, że państwo przejmowało bezpośrednio nadzór i kierunek nad całem szkolnictwem. Dziwić się więc nie można, że Komisja Edukacyjna, podejmując się tak trudnego zadania, odwołała się do społeczeństwa i zaklinała na miłość dobra publicznego każdego prawego obywatela, aby myśl swoją „względem poprawy nauk zechciał podać, jak mu się zdawać będzie najlepiej".

Zewsząd więc posypały się projekty, plany, rozprawy, dowodzące, jak bardzo całemu społeczeństwu polskiemu zależało na sprawie wychowania publicznego.

Do rzędu tych mężów, którzy przedstawili projekty najbardziej udatne należą: ks. Antoni Popławski, ks. Adolf Kamieński i Franciszek Bieliński. Za najlepszy z tych projektów uznano rzecz ks. A. Popławskiego, przedstawiony imieniem zgromadzenia ks. pijarów i ten też otrzymał nagrodę. Projekt ks. Popławskiego stał się fundamentem, na którym zostały oparte Ustawy Komisji. To co stanowiło chlubę tej Komisji, jest w znacznej części dziełem ks. Popławskiego.

Ks. ANTONI POPŁAWSKI (* 1730 w Krakowie, † 1783) po odbyciu gruntownych studjów w kraju i zagranicą uczył w Collegium nobilium Konarskiego w klasach niższych i wyższych, zdobywając sobie długoletnią praktyką bogate doświadczenie. Obrany w roku 1778 członkiem Towarzystwa ksiąg elementarnych, oddał się gorliwie jego pracom.

Dziełо, którem sobie zdobył chwałę i niepodzielne uznanie jest praca p. t. „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej. Projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i Wielkiego Księstwa Litewskiego w marcu 1774 roku podany. W Warszawie 1775".

Dzieło ks. Popławskiego oparte jest na bardzo rozległem oczytaniu się w dziełach pedagogji francuskiej i angielskiej (Montaigne, Rousseau, Fleury, Locke) a zarazem na długiej praktyce i obserwacji życia szkolnego.

Jak wszyscy prawie reformatorzy wychowania publicznego w tym czasie, jest Popławski przekonany głęboko, że naród polski może podźwignąć się z upadku tylko „przez rozporządzenie i wydoskonalenie edukacji", stać się to zaś może tylko wtedy, gdy w oświeceniu powszechnem wezmą udział wszystkie stany narodu bez wyjątku, jeżeli „wszyscy bez względu na stan i zamożność znać będą dokładnie prawa i obowiązki obywatelskie".

I Popławski, podobnie jak biskup Massalski, w swoim „Zbiorze niektórych materji politycznych" dowodzi potrzebę nauki dla wieśniaków. „Wieśniacy są przecie ludźmi i członkami społeczeństwa, pracującymi na najważniejszej niwie — rolnictwa; przykładają się do bogactwa i pomyślności całego społeczeństwa. Nazywamy ich chłopami, przywiązując do tego wyrazu myśl podłą i wzgardy pełną, gdy tymczasem oni są najpierwszymi robotnikami, skoro dostatek i pożytki z ich rąk przechodzą do innych stanów. Mając wykształcenie, lepiej i korzystniej swą pracę wykonywać będą. Staną się pożytecznymi obywatelami kraju i nietylko posiadacze włości, ale wszyscy większą będą mieli wówczas korzyść ze skarbów, jakie ziemia kryje w swojem łonie".

Jest Popławski zwolennikiem moralności naturalnej, „niezależnej", ale złączonej z etyką chrześcijańską i obywatelską.

Aby dziecko dobrze wychować, trzeba poznać dokładnie jego duszę, trzeba je otoczyć serdeczną miłością i czułą opieką.

Wielkie i ważne posłannictwo, jakie ma do spełnienia kobieta polska jako rodzicielka i wychowawczyni przyszłych pokoleń, wymaga, zdaniem ks. Popławskiego, by wychowanie kobiet było jak najstaranniejsze. „To co się płci niewieściej, to i męskiej zawsze się podobać będzie i dlatego, jak radzą filozofowie, chcąc poprawiać naród ludzki, nie od silniejszej, lecz od piękniejszej jego połowy należałoby zaczynać tę reformę".

Ks. ADOLF KAMIEŃSKI (* 1737, † 1784), przebył tę samą prawie karjerę pedagogiczno-naukową co ks. Popławski. Przez studja zagraniczne zaznajomił się ze systemami filozofji i pedagogji francuskiej i angielskiej, w pismach swych stosował zasady obcych uczonych do ówczesnych potrzeb narodu.

W dziele swem p. t. „Edukacja obywatelska“ mówi Kamieński o oświacie prostego ludu. Jest on tego zdania, że „nauki dla wszystkich jednakowe być nie mogą, ale według stanu i skłonności uczących się i sposobności każdego rozrządzone być powinny; a więc włościanie tego się uczyć mają, coby pomogło im wyjść ze stanu nędzy i niedostatku, poprawiło warunki ich bytowania, zmniejszyło śmiertelność wśród ich dzieci. Przez naukę staną się użyteczniejszymi, łagodniejszymi i pracowitszymi. Nabędą też szacunku dla własnej pracy, który się im należy i od wyższych stanów, skoro rękami swemi dobywają najdroższych dla ojczyzny skarbów, a niekiedy krwią i życiem własnem zakupują dla niej zwycięskie laury“.

„Płonna, zdaje się, myśl tych (mówi ks. Kamieński), którzy sądzą, że światło nauk, ludowi udzielone, niesforniejszym go uczyni i prowadzić go będzie z uszczerbkiem całego kraju do porzucenia robót swego stanu. Przeciwnie, sądzę, że nic w tem nie utraciłaby Rzeczpospolita, gdyby niektórzy wychodzili z warunków swego stanu i urodzenia i darami, danemi sobie od Stwórcy, a przez naukę wykształconemi, stawali się jej użyteczniejszymi“.

Jest Kamieński zwolennikiem zakładania szkół zawodowych celem podniesienia ekonomicznego dobrobytu. „Oprócz szkół, które tylko uczą i wychowują, mają być zakładane szkoły, które mają podawać swym wychowankom „sposób życia“. „Tak tedy akademja i szkoły wydawać będą ludzi uczonych, zdatnych do urzędów, wydoskonalonych w różnych kunsztach i naukach, a ze szkoły rycerskiej mieć będziemy wojowników. Braknie tylko do zupełności edukacji obywatelskiej, aby ustanowiła naukę rzemiosł, przez którą młodzież, do nich zdatna, stosownie według tej swej zdatności odbierałaby ćwiczenia. Niechaj więc będą trzy lub cztery założone w kraju szkoły rzemieślnicze, gdzie rozlicznych uczonoby rzemiosł. Jako zaś rzemiosła i rękodzieła ściśle się kojarzą z handlem, tak nic słuszniejszego nad to, ażeby przy tych szkołach była także szczególna dla zabierających się do kupiectwa nauka, traktująca o wszelkich potrzebnych do tego wiadomościach“.

Dziełko ks. Kamieńskiego nosi tytuł: „Edukacja obywatelska“ i jest wydane w Warszawie u Michała Grölla roku 1774.

FRANCISZEK BIELIŃSKI (* 1740, † 1809) jest autorem trzeciego projektu podanego Komisji Edukacyjnej.

Bieliński był ziemianinem, wychowaniem specjalnie się nie zajmował, jak Popławski i Kamieński. Był, jak sam o sobie powiada, domatorem, dalekim i od wszelkich spraw politycznych, oddany tylko gospodarstwu, przytem wszystkiem jednak nie zapominał o powinności służenia pożytecznie Ojczyźnie.

Przez własną pracę i studja zagraniczne zdobył sobie wiedzę, opartą na literaturze starożytnej i francuskiej, która go wynosiła znacznie ponad poziom szlachty i ziemian owego czasu.

Poglądy Bielińskiego wypowiedziane są w dziele p. t. „Sposób edukacji w XV listach pisany, które do Komisji Edukacyjnej Narodowej od bezimiennego autora były przesłane R. P. 1775“. Trafnością i aktualnością żywo przypominają poglądy nowoczesne. „Dwa najznakomitsze edukacji po dziś dzień czynią zarzuty, — powiada w swem piśmie Bieliński — pierwszy, że edukacja zajmuje się bardziej wydoskonaleniem rozumu, aniżeli kierowaniem uczuć, jak gdyby rozumny mógł być szacowniejszym obywatelem od cnotliwego; drugi, że o wychowaniu obywatela zupełnie zapomina, poczytując za jedno powinności człowieka i obywatela. Wielorakie stąd szkodliwe wypływają skutki: owa sprzedajność sumienia, upartość przy swojem zdaniu, przekładanie prywatnego zysku nad publiczną szczęśliwość, owe z uszkodzeniem dobra powszechnego — osób z osobami nienawiści, familij z familjami niechęci, stanu ze stanem niezgody, słowem wszelkie zgorszenie prywatne, jak i klęski publiczne, stąd swój początek biorą“.

„Chcąc zatem edukacji pożyteczną uczynić odmianę nad poprawą tych zadawnionych i szkodliwych przywar pracować potrzeba“. Bieliński najjaśniej i najotwarciej stawia kwestję oświaty ludu z pomiędzy tych wszystkich, którzy równocześnie z nim o tej sprawie piszą. I tak już w pierwszym liście swego dzieła powiada: „Widzę Polskę złożoną z duchowieństwa, szlachty, mieszczan i rolników. Wszyscy są obywatelami i wszyscy w równym stopniu chcą być użyteczni ojczyźnie. Niechaj więc będą przygotowani do tej służby i do należytego spełniania obowiązków przez odpowiednie każdemu stanowi nauki. „Możnaby wprawdzie — mówi Bieliński — twierdzić, że edukacja niepotrzebna jest wieśniakom w takim porządku rzeczy, gdy pozbawieni są bezpieczeństwa osób i majątku, tudzież gnębieni jako słabsi i żadnych praw nie mający. Ale skoro spodziewać się można, że prawa odmienione będą, wykształcenie tylko na pożytek im wyjść może. Rozsądniej będą prowadzili swe gospodarstwa i staną się majętniejszymi, a więc pożyteczniejszymi dla samego dziedzica włości i dla całego kraju. Dzisiaj uczą się tylko u organisty, który sam niewiele umie. Uczyć należy dzieci wieśniaków czytać i pisać, dać im początki arytmetyki, przyzwyczajać je do zrozumienia tego, co czytają, wpoić

w nie zasady wiary i moralności przez naukę katechizmu, objaśnianego w sposób zrozumiały. Nadto należy uczyć je rzeczy pożytecznych dla nich w gospodarstwie albo w rolnictwie: gatunków roli, sposobów pomnażania urodzaju i wzrostu roślin, osuszania gruntów. Dziewczynki stanu włościańskiego również należy uczyć czytać, pisać i rachować i dać im należyte pojęcie o ich przyszłych obowiązkach, żeby zczasem każda z nich stała się dobrą i pomocną żoną, starowną i pilną matką, rozsądną i pracowitą gospodynią, przykładną dla czeladzi i uczynną sąsiadką". W każdej parafji Bieliński radby widzieć szkołę ludową.

Duszą Komisji byli: książę Czartoryski, Ignacy Potocki i Grzegorz Piramowicz.

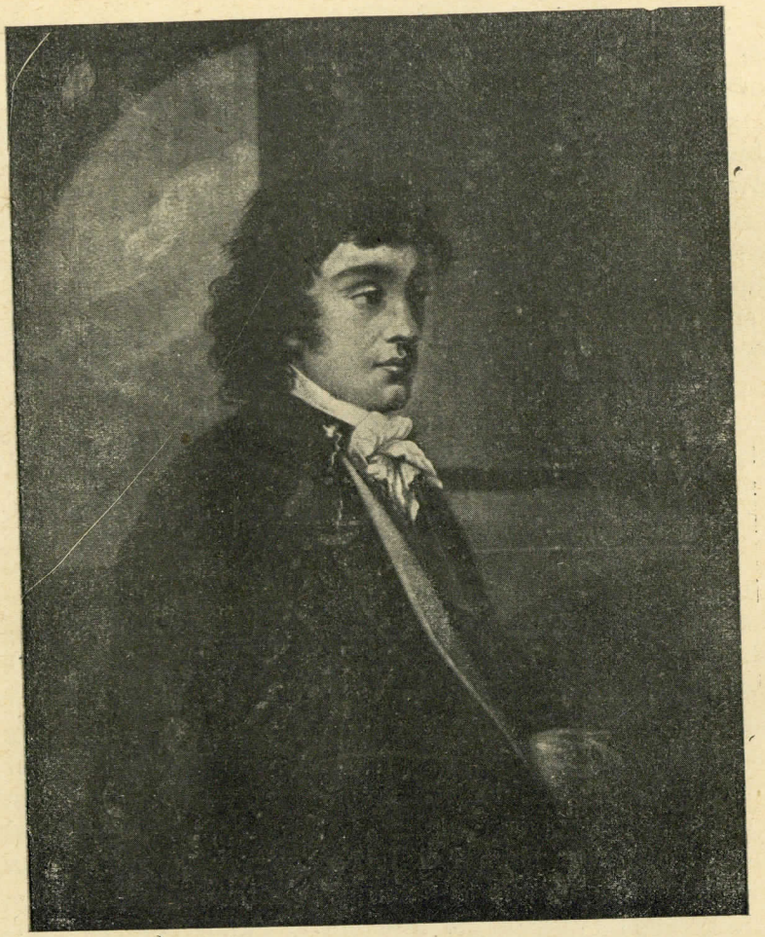
Książę ADAM CZARTORYSKI (* 1734, † 1823), generał ziem podolskich, od najmłodszych lat jaśniał najświetniejszemi przymiotami serca i umysłu, był jedną z najznakomitszych postaci naszej przeszłości. Olbrzymich swych dostatków używał hojnie na podniesienie ducha publicznego w narodzie, na krzewienie literatury i oświaty. W szkole kadetów, założonej przez króla Stanisława Augusta, „objąwszy naczelne kierownictwo, sam dla niej przepisał porządek nauk i prawidła moralne, („Katechizm rycerski"), nauczycieli dobierał, przykładem własnym i ujmującą wymową serca młodzieży do wzniosłych wyobrażeń sposobił, celującym uczniom drogę zasług otwierał, uboższym w pomoc przychodził i wszelkiego rodzaju zachęceń nie szczędził".

„Szkoła rycerska", czyli, jak ją zwykle nazywano, szkoła kadetów, nie była zwykłą szkołą wojskową, ale prawdziwą szkołą obywateli.

„Śmiało mógł Czartoryski — mówi Skarbek — oddać pod sąd potomnych zasady, na których oparł to znakomite dzieło; tu w nich wszystko tchnie miłością kraju, chęcią przysposobienia dla niego uczciwych i zdatnych obywateli. Z czystą duszy pociechą mógł powiedzieć sobie: „jam ich wychował".

Kniaziewicz zaś w jednym z listów do Czartoryskiego pisze: „wychowany w szkole narodowej, która Twoim ożywiona duchem wydała krajowi tylu szanownych obywateli, od Ciebie być żołnierzem, od Ciebie nauczyłem się być Polakiem".

Jest Czartoryski autorem małego, ale bardzo pouczającego dziełka p. t.: „Listy Pana Doświadczyńskiego",



Adam X. Czartoryski.

Pierwszy list omawia kwestję wyprawiania dzieci zagranicę. Pisze w nim między innemi: „Ten, który się puszcza na zwiedzanie krajów, niech się nie spodziewa z jakowym wrócić użytkiem, jeżeli wyjedzie w takim wieku, w którym wywar pierwszej młodości nie pozwala zastanowić się dłużej nad żadnym objektem, ale owszem porywa ustawnie od jednego do drugiego, pożyteczne ledwo dostrzec pozwala, ciągnie do mniej pożytecznych lub szkodliwych".

Drugi list zajmuje się edukacją panien. Omówiwszy wady wychowania ówczesnego kobiet, dodaje:

„Jeżeli błądzą (kobiety), czyja tego wina? Poglądając na stan edukacji w Polsce, mówimy raczej, i na całym świecie, rzec można śmiele, że dobre przymioty z siebie mają, a złe z naszego zaniedbania. Doświadczenie nas uczy, że w udziale sposobności natura jako żywo nie pokazała się skąpą dla białych głów jak dla mężczyzn i owszem słusznie gdzieś powiedziano, że snadniej znaleźć w kobiecie siłę męskiego rozumu niż w mężczyźnie subtelność żeńskiego dowcipu. Więc tedy przywary, które im przypisujemy, są po większej części dziełem błędności w sposobie kierowania niemi lub też najnaganniejszej obojętności".

Wybrany członkiem Komisji Edukacyjnej Narodowej i Towarzystwa dla ksiąg elementarnych, popierał tam Czartoryski instytucje te moralnie i materjalnie. Zwano go „Arystydesem polskim" jako wzór poświęcenia i bezstronności, nie ulegającej żadnym postronnym względom.

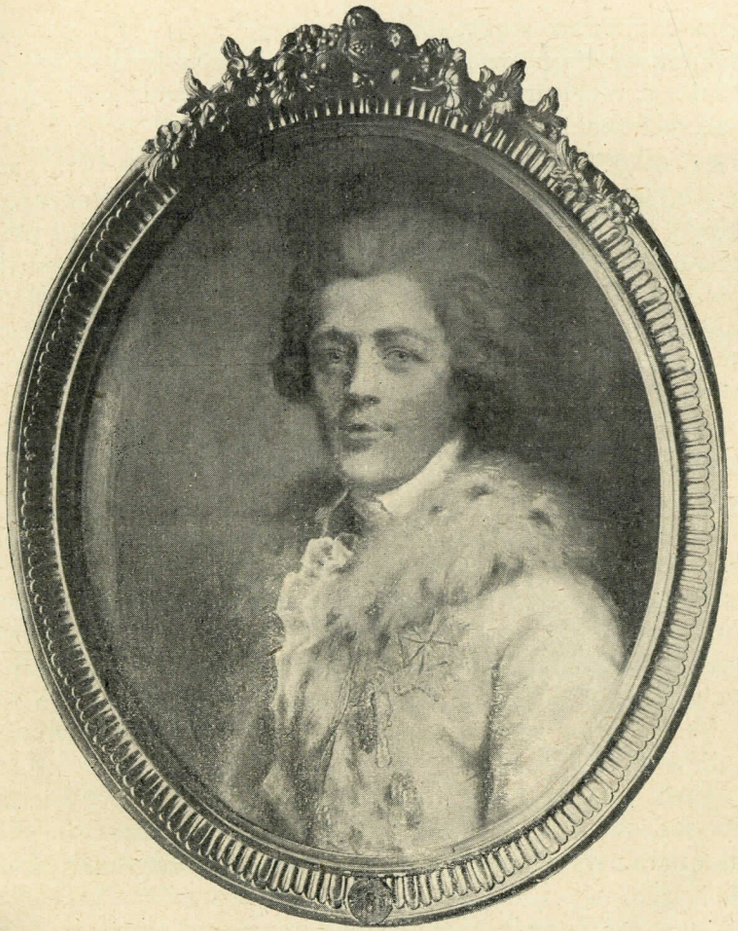
IGNACY POTOCKI (* 1750, † 1809). Kształcił się w kolegjum rodzinnem pod kierunkiem Konarskiego. Odbywszy dalekie podróże dla kształcenia się, wrócił do kraju po pierwszym rozbiorze, w roku 1773. Uzyskawszy nominację na członka Komisji Edukacyjnej Narodowej, oddał się pracy oświatowej całą duszą. Znalazłszy się mimo młodego wieku w gronie ludzi osiwiałych w pracy publicznej i różnego kierunku politycznego, zdołał przecież Potocki nieznużoną pracą wybić się w Komisji na naczelne stanowisko, tak, że z Michałem Poniatowskim i Adamem Czartoryskim był faktycznym kierownikiem całej Komisji. Pomocą na tem trudnem polu był mu Piramowicz.

Wkrótce po objęciu urzędowania w Komisji powierzono mu zarząd bibljoteki Załuskich, która jako narodowa instytucja złączona została z Komisją. Bibljoteka ta liczyła podówczas trzysta tysięcy tomów. Nie poprzestając na tem, zajął się Potocki przy współudziale ks. Kopczyńskiego także urządzeniem i uporządkowaniem bibljoteczek przy szkołach rozrzuconych po kraju, czem wielce się przysłużył oświacie powszechnej.

Napisał Potocki rzecz o „Edukacji i Instrukcji w Polsce ustanowić się mającej".

Potockiemu też przypisać należy zasługę powołania do życia Towarzystwa dla ksiąg elementarnych. Przewodził on temu Towarzystwu jako prezes przez lat 12.

Z jego inicjatywy napisał ks. Onufry Kopczyński



Ignacy Potocki.

gramatykę języka polskiego. Gdy zaś zwolennicy dawnego systemu wystąpili ostro przeciw niemu z tego powodu, twierdząc, że język łaciński „najwięcej jest pilny i potrzebny" i że nie powinien ustępować pierwszego swego miejsca w instrukcji publicznej, odpowiedział na to Potocki w sposób całkiem nowoczesny: „Jeden jest tylko doskonały sposób nauczania: ten, gdy w nauce przechodzimy od rzeczy wiadomych do niewiadomych. Uczyć dzieci niewiadomego języka językiem nieznajomym jest to błąd straszny, który nowa gramatyka poprawi".

Ignacy Potocki należał do twórców Konstytucji 3-go Maja i do spółki z Hugonem Kołłątajem napisał rzecz: „O ustano-

wieniu i upadku Konstytucji Trzeciego Maja. Po powstaniu Kościuszkowskiem więziony był w Pertersburgu, następnie uwolniony, uległ prześladowaniu ze strony rządu austrjackiego. Umarł w roku 1809.

Ks. GRZEGORZ PIRAMOWICZ (* 1735 † 1801), sekretarz Komisji Edukacyjnej, serdeczny przyjaciel Ignacego Potockiego, był główną sprężyną wszelkich prac Komisji i ich wykonawcą. Spoufalony z literaturą ogólno-europejską, pozostawał w stosunkach i zasięgał rady w sprawach wychowania i nauczania u najznakomitszych przedstawicieli nauki współczesnej we Francji. Wprawny stylista, nadawał formę ostatecznym pomysłom Komisji Edukacyjnej.

Celował znakomitem doświadczeniem pedagogicznem, którego owoce złożył w licznych instrukcjach i podręcznikach dla nauczycieli.

Najgłówniejsze z dzieł jego „*Powinności nauczyciela*“ było przed stu laty do pewnego stopnia aktem urzędowym, podobnie jak dzisiejsze nasze plany naukowe, instrukcje i regulaminy szkolne. Obejmuje ono w treściwem zestawieniu wszystkie przepisy, których znajomość była niezbędnie potrzebna nauczycielowi parafjalnemu do pełnienia obowiązków jego zawodu. W dodatku zamieszczone są uwagi dla „mistrzyń dzieci płci niewieściej“.

Mówi tam również autor o egzaminach nauczycielskich, o przysposobieniu kandydatów do zawodu nauczycielskiego, o zakładaniu szkoły czyli seminarjum dla nauczycieli parafjalnych.

Piramowicz znał niewątpliwie teorje pedagogów francuskich XVIII w. tak z pism, jak i z osobistego z nimi zetknięcia się, nie ulegał jednak wzorom tym bez zastrzeżeń. „Powinności nauczyciela“ dowodzą, że autor przypatrywał się zbliska istotnym stosunkom ludu polskiego, że podniesienie jego poziomu moralnego i umysłowego, poradności i przedsiębiorczości w życiu codziennem ciągle miał na względzie. Stądto lektura „Powinności“ pozostanie na zawsze źródłem, z którego nauczyciel czerpać może dobrą radę i praktyczne wskazówki w swoim zawodzie.

Obok „Powinności nauczyciela“ zdobył sobie Piramowicz niespożytą zasługę przez ułożenie „Projektu“ do Ustaw Komisji Edukacyjnej, który z taką znajomością rzeczy był opracoogólną działalność Komisji Edukacji Narodowej. Posiedzenia te odbywały się zwykle na Zamku, a zaszczycał je zwykle sam król swą obecnością.

Ostatnią wreszcie a nie najmniejszą zasługą Piramowicza było ułożenie Elementarza Komisji Edukacji Narodowej, który wyszedł w Krakowie r. 1785. Elementarz obejmował: naukę pisania i czytania, katechizm, naukę obyczajową i naukę rachunków. Obejmował więc Elementarz wszystkie wogóle początki nauki czyli elementy i stąd poszła jego nazwa.

Uczono podług tego elementarza do r. 1820; doczekał się 19 wydań, co jest najlepszem świadectwem jego użyteczności [1]).

c) Treść Ustaw Komisji Edukacyjnej 1783 roku.

Cel wychowania wypowiadają Ustawy w tych słowach: „Edukacja dziecka jest osnową starań około niego podjętych, aby jemu było dobrze i aby z nim wszystkim było dobrze“. „Ma wychowanie uczynić ucznia sposobnym do wszystkiego, co go czyni pobożnym, oświeconym i cnotliwym, dobrym Ojczyzny synem, szlachetnym w zdaniach, posłusznym prawu, znającym swobody swoje“. Chciała więc Komisja, jednem słowem, wychować dobrego człowieka, dobrego chrześcijanina i dobrego Polaka-obywatela.

Wychowaniu fizycznemu poświęca Komisja, idąc za wzorem Lokka i filantropinistów, baczną uwagę. Powietrze, odzież, pościel, mieszkanie, pożywienie i ruch — wszystko to winno współdziałać do uformowania ludzi zdrowych, silnych i mężnych. Chronić należy młodzież od miękkości, niech zimno, niewygody i inne przykrości nauczy się znosić mężnie, aby wyrobić sobie mogła moc i wytrwałość. W tym celu wydaje Komisja dokładne przepisy, zalecając staranie około zdrowia, ochędóstwa, wstrzemięźliwości, pokarmów, przewietrzania sal szkolnych i mieszkań prywatnych uczniów. W sprawie ćwiczeń gimnastycznych sądzą „Ustawy“, że najwięcej zalecają się „takowe ćwiczenia, które, naśladując żołnierskie obroty (zdobywanie, obrona, musztra) ku zręczności, szykowności ciała i ku wprawianiu mocy a tęgości duszy, natchnieniu punktu honoru, na zawsze pomóc mogą“.

Żąda dalej Komisja od nauczyciela, aby uczniów jak naj-

[1]) W. Osterloff: Kartki z dziejów wychowania w Polsce. Elementarz Komisji Edukacji Narodowej—„Szkoła powszechna“ rok I, zeszyt I, str. 40—47.

częściej wyprowadzał na wolne powietrze, aby im nastręczał sposobności do używania ruchu, który przysparza ochoty i świeżości do pracy umysłowej. Jeżeli tylko pora sprzyja, niech nauczyciel odbywa naukę przy otwartych oknach, a niektóre przedmioty, jak: ogrodnictwo, rolnictwo, miernictwo, niech będą zawsze wykładane w ogrodzie lub w otwartem polu. Niech naukę przerywają rozrywki, bo te budzą u młodzieży rzeźkość i pogodę umysłu. Atmosfera szkolna niech będzie swobodna i wesoła, niech nauczyciele w chwilach wolnych rozmawiają swobodnie z uczniami, niech biorą żywy udział w ich grach i zabawach.

Pragnąc zapewnić edukacji fizycznej w szkołach stałe warunki, chcąc, by uczeń ze szkół wynosił na całe życie stałe zasady zachowania zdrowia, zaprowadziła Komisja w swych szkołach wykład higjeny. Uczono tego przedmiotu od szkół najniższych do najwyższych.

Edukacja moralna, t. j. przysposobienie młodego, aby się stał cnotliwym i pożytecznym dla społeczności, zależy — zdaniem Ustaw — więcej na wprawie i rzeczywistem prowadzeniu dzieci ku dobrym obyczajom, niż na upomnieniach, przestrogach i namowach moralnych. Formując ciało, w tem większem trzeba mieć staraniu umysł człowieka: oświecać należy rozum i wszczepiać cnotę. „Nie do nauki tylko czytania i pisania powołany jest nauczyciel, ale przedewszystkiem do tego, aby ze swoich uczniów kształcił pracą lub nauką i przykładem poczciwych, kochających prawdę, wykonywających cnotę, czyniących zadość swoim obowiązkom".

Nie ze wszystkimi podług jednego szablonu ma postępować nauczyciel. Ma on przedewszystkiem poznać usposobienie każdego z osobna i do tego stosować swe postępowanie. Jedni bowiem uczniowie są tkliwi na pochwałę i szczerą, ojcowską uwagę i upadliby na sercu, zraziliby się do dobrego, gdyby się z nimi obchodzono surowo, za małe usterki i błędy srogo karano. Ma sobie nauczyciel postępować z dzieckiem jak z rozumną istotą, jak ze stworzeniem rozumnem, rozsądnie, przystępnie do rzeczy, z oświeceniem i przekonaniem. „Czy się karze lub chwali, należy wyłożyć pobudki, a upomnień i rad cel użyteczny". Punktualność i słowność jest cechą uczciwego obywatela. Dzieci często bywają skłonne do kłamstwa, nauczyciel nie może się dać oszukać lub zwieść, bo zamiast zdrowego ziarna prawdy zasieje chwasty. „Godzi się ustawicznie utrzymywać wesołość, bo ta pomaga zdrowiu ciała i duszy a do ciągłej pracy i zajęcia przyzwyczajać. Nigdy strachem ani bojaźnią, ale własną jego potrzebą przyprowadzać należy dziecko do powolności, wszystkie inne sposoby są szkodliwe. Posłuszeństwo, w ten sposób zdobyte, będzie roztropne, nie ślepe i nie podłe. Zbyt ostre strofowanie bywa najczęściej przyczyną kłamstwa, podobnie jak i obawa kary. Nie należy odbierać dziecku wolności, dopóki jej nie używa ze swoją lub drugich krzywdą, gdyż w ten sposób jego smak i szacunek da się wcześnie poznać".

Edukację moralną wspierać miał także wykład nauki obyczajowej, nauka prawa i historji. Z nauki moralnej zastosowanej do wieku i okoliczności, mieli się uczniowie dowiadywać o tem, co winni rodzicom, krewnym i dobrodziejom, jakie mają obowiązki względem zwierzchności, współobywateli, przyjaciół, sąsiadów. Z nauki prawa miał się uczeń dowiadywać o rządzie i prawach narodu, o obowiązkach prawodawcy i tych, co prawu podlegają. W nauce historji miał nauczyciel budzić u uczniów wstręt do złego a budzić zapał prawdziwej chwały i zasługi. Miał więc nauczyciel, opowiadając o zdarzeniach sławnych i zwycięstwach w świecie, nie przemilczać niczego, co nie zostaje w zgodzie z ludzkością i uczciwością. Nigdy nie powinien był czarnego nazywać białem i odwrotnie, chytrość, zdradę, podłość, przemoc, winien nazywać właściwem imieniem.

Rozumną wskazówką w edukacji moralnej było zalecenie, by nauczyciel zwracał uwagę na wady i występki, szczególnie rozszerzone w okolicy, w której uczy. Winien był też dokładać wszelkich usiłowań, aby uczniów od tych wad uchronić a przyzwyczajeniem i nałogiem do wręcz przeciwnych uczynków nakłonić.

Z uwag i rad dotyczących wychowania moralnego „Ustaw" widać, że Komisja Edukacyjna wychodziła z tego przekonania, że moralną istotę tak jednostki, jak i całego narodu przekształcić można zupełnie przez nałóg i przyzwyczajenie. Utwierdzała zaś ich w tem przekonaniu rozpowszechniona podówczas teorja Lokka o niezapisanej tablicy *(tabula rasa)* ducha ludzkiego, zaprzeczająca istnieniu idej wrodzonych, poczytująca całe poznanie i właściwości charakteru za wynik wychowania

i nabytek doświadczenia, nie zaś za spadek odziedziczony po przodkach. Wpływ tej samej teorji widoczny jest także w zapatrywaniach „Ustaw“ Komisji na:

W y c h o w a n i e i n t e l e k t u a l n e. „Jest wielkiej wagi — są słowa „Ustaw“ — dla wszystkich nauczycieli, ażeby dzieci zrazu przez zmysły i doświadczenia własne nabierały poznania rzeczy, a gdy się z wiekiem rozum wzmoże, przychodziły racje, uwagi, wywody. Ta tylko nauka przyda się człowiekowi, którą na rozum jaśnie i gruntownie pojął, której użycie i zastosowanie widzi, więc trzeba dzieciom dać wolność zadawania pytań, a ciekawość tę z łagodnością i dokładnie zaspokajać“.

„Starać się trzeba, by dzieci naukę polubiły, przymus nic tu nie sprawi, polubią zaś ją niezawodnie, gdy się uczyć będą tego, co pod zmysły podpada a doświadczenie więcej oświeci niż słowa“.

Radzi Komisja uczyć czytania na podstawie pisania. Powinien się nauczyciel przekonać, że pisanie wraz z czytaniem iść może pożytecznie i pójdzie. Mogą dzieci zrazu, acz niezgrabnie, kreślić znaki i postaci. Przez pisanie łatwiej i prędzej się wprawią w poznawaniu ich i spamiętywaniu, a więc i w czytaniu. Pierwsze słowa, których się dzieci uczy pisać i czytać, powinny być powszechnie zrozumiałe — tak, ażeby rzecz samą wprzód poznały, poznaną umiały nazwać, nazwaną dobrze wymawiać a potem pisać, szczególnie zaś te, które dziecku są najbliższe, które je otaczają, które kocha.

W sposobie nauczania młodzieży żąda Komisja, aby „nigdy nie kłaść rzeczy albo wyrazów ogólnych przed szczególnemi, trudniejszych przed łatwiejszemi, złożonych przed pojedynczemi i prostemi, oderwanych myślą przed podpadającemi pod zmysły. Nieprzerwanem usiłowaniem nauczyciela być powinno, aby młódź sobie powierzoną wprawiał w zastanawianiu się nad rzeczami, na myśleniu i uważaniu na siebie samych. Mniej się ma młodzież uczyć na pamięć, więcej powinna brać na rozum i pojęcie“.

W s y s t e m i e n a u c z a n i a nastały od czasów Komisji reformy gruntowne. Język łaciński stracił swe dawne przodujące stanowisko w planie nauk, językiem wykładowym miał być odtąd polski. Usunięto teologję i filozofję scholastyczną. Idąc za przykładem filantropinistów usunięto z nauki

historji legendy, podania i mity. Na pierwszy plan wysuwają się w programie nauk nauki przyrodnicze, doświadczalne. „Minęły czasy — mówi Piramowicz — w których zamiast uczyć patrzeć i rozumieć przyrodę, wikłano umysł marnemi bałamuctwami. Już Bakon potępił scholastykę, historja naturalna należy do najważniejszych umiejętności, niemasz nauki bez fizyki, fizyki bez znajomości dzieł natury“.

Komisja Edukacyjna, zrodzona w ostatnich dniach upokorzenia naszego narodu i upadku politycznego, jest zarazem chlubnem świadectwem, że naród, który był zdolny zdobyć się na dzieło tak niepospolite, miał i siły żywotnej dużo i znakomitą świadomość dróg do odrodzenia wiodących. Uważając dźwignięcie oświaty za najgłówniejszy środek do dźwignięcia się politycznego, twórcy Komisji za pracę swoją zasługują na to, aby ich potomni za przykład sobie brali i z uwielbieniem wspominali.

Chlubiąc się Komisją Edukacyjną, naród nasz nie może na się ściągać zarzutu samochwalstwa, dowodzi tego ta okoliczność, że narody obce, niezbyt nam przychylne, z wielkiem uznaniem o jej pracach się wyrażają. Radca pruski, Klewitz, na podstawie badań dwóch najznakomitszych pedagogów niemieckich, tak się wyraża o szkołach polskich w prowincjach zabranych: „Zastano tu przedziwne prawa Rządu Polskiego co do urządzenia szkół z lat 1783 do 1790“, a określiwszy całe urządzenie szkolnictwa polskiego na podstawie Ustaw Komisji, tak pisze o zasadach, na których ta organizacja polegała: „Edukacja ściągała się do oświecenia rozumu, do moralności i praktycznej religji do zręczności i wzmocnienia sił ciała, do ochędóstwa domowego i porządku. Nauka zmierzała do myślenia samodzielnego, do praktycznego użycia wiadomości, dietetyki, krajowego gospodarstwa i sposobu leczenia bydła. Dawano wyobrażenie wiejskiego przemysłu, usiłowano hartować ciało i przyzwyczajać do pracowitości. Edukacja dziewcząt miała za cel ukształcić je na dobre żony, matki i gospodynie. Co się tyczy porządku ekonomicznego, osobliwie co do utrzymania budynków i dachów, jakoteż bezpieczeństwa od ognia, dane były wyborne przepisy. Który nowy rząd nie chciałby się chętnie do szkół tych przychylić?“

Zaznaczył tylko Klewitz, że „wykonywanie tych wybornych Ustaw było miękkie i niekonsekwentne“. Wszelako na

usprawiedliwienie tej miękkości i braku konsekwencji w przeprowadzeniu przytoczyć można liczne przeciwności, z jakiemi miała Komisja do walczenia. Komisja wyprzedzała znacznie reformami swemi całe społeczeństwo polskie, które do niej nie było jeszcze należycie przygotowane. Stąd wytłumaczyć sobie można ten zacięty opór, jaki społeczeństwo to gruntownym zmianom w zakresie wychowania i nauczania stawiało.

Nadto pamiętać należy, że Komisja nie rozporządzała dostateczną liczbą nauczycieli świeckich, odpowiednio przygotowanych, którzyby podług zasad nowych naukę prowadzić mogli. Jezuici, których z powodu braku nauczycieli świeckich, trzeba było używać do szkół Komisji, tylko pozornie poddawali się nowym zasadom, w gruncie rzeczy byli im zupełnie przeciwni. Społeczeństwo polskie, wychowane w szkołach duchownych, nie miało zaufania do szkół świeckich i podejrzywało w nich kierunek zbyt liberalny i wierze przeciwny.

W szkołach Komisji Edukacyjnej używano wykładu polskiego, ograniczano zaś naukę języka łacińskiego. Wiadomo zaś, jak język łaciński wysoko u nas ceniono, jak szlachta twierdziła, że w języku łacińskim „obrona jej praw, majątków i fortuny była zamknięta". Stąd poszło, że wielu przedmiotów nowych, jak: historji naturalnej i fizyki dla braku nauczycieli nie można było wszędzie wprowadzić, że zamiast nowej a praktycznej gramatyki Kopczyńskiego, siłą bezwładności utrzymywał się ciągle jeszcze stary Alwar.

Doszło do tego, że nawet na Sejmie roku 1790 jeden z posłów wystąpił z wnioskiem, by fundusze edukacyjne oddać Skarbowi a naukę powierzyć zakonom. Wniosek ten zgubny nie utrzymał się wprawdzie, ale ciągłe ataki na Komisję obniżały skuteczną jej działalność.

Tak się przedstawiała sprawa szkół przeznaczonych dla młodzieży szlacheckiej. Większe jeszcze trudności miała Komisja do zwalczenia w kształtowaniu szkół i oświaty dla ludu. Ciemne masy ludu nie życzyły sobie oświaty dla swych dzieci, lękając się utraty rąk do pracy w polu i w domu. Przeciwna była oświacie i szkołom szlachta, która uważała lud jedynie za siłę roboczą i źródło dochodów dla siebie. Przeciwne było wreszcie oświacie i duchowieństwo, pochodzące zresztą w przeważnej części ze szlachty. Mimo ciągłych upomnień i zaleceń biskupów, tworzenie nowych szkół parafjalnych przy pomocy

duchownych odbywało się bardzo powoli, tam przeważnie, gdzie proboszczowie pragnęli sobie wykształcić służbę pomocniczą kościelną. Stąd poszło, że w szkołach tych, zamiast przestrzegać nowych przepisów Komisji i uczyć z elementarza przepisanego, uczono lichego czytania i strzępów łaciny z Alwara.

Na przeszkodzie zdrowemu rozwojowi szkolnictwa niższego stał wreszcie zupełny brak nauczycieli, dotkliwszy jeszcze niż w szkołach dla młodzi szlacheckiej. Co więcej, nauczyciele, wykształceni w seminarjach, stworzonych przez Komisję, nie chcieli uczyć po szkołach parafjalnych, przenosząc nad żmudny zawód nauczycielski intratniejsze zajęcie organisty.

Pomimo tych przeszkód, postęp w zakresie tworzenia szkolnictwa ludowego przez Komisję był niewątpliwy. Komisja przełamała, do pewnego stopnia przynajmniej, przesąd, jakoby lud prosty nie nadawał się do oświaty, odjęła szkołom parafjalnym charakter kościelny, dążyła do tego, aby szkoły te dawały podstawy ogólnego wykształcenia, rozwijały umysł i uczucia, wyrabiały charakter, tępiły wady i przywary pospolite wśród prostego ludu. Pragnęła ona uspołecznić i wykształcić poniżane dotychczas warstwy ludności, dać im wiadomości potrzebne i pożyteczne w życiu praktycznem. Komisja myślała nietylko o nauczaniu chłopców, lecz i dziewcząt, powierzając naukę dziewcząt żonom nauczycieli, lub starszym niewiastom, odpowiednim do takiego zajęcia, gdy zaś to było niemożliwe, dopuszczała dziewczęta do nauki wspólnej z chłopcami. Wielką zasługą Komisji było, że wydała dla szkół parafjalnych doskonały elementarz zgodny z nowemi zasadami pedagogicznemi i odpowiadający dydaktycznym wymaganiom, tudzież, że ogłosiła zgodną z temi zasadami instrukcję, zawierającą bardzo cenne, bardzo praktyczne i niezmiernie celowe wskazówki dla nauczycieli, którzy mieli być tych szkół kierownikami. Wszystkie te usiłowania i zabiegi, poparte energją prywatnych osób wysunęły wówczas Polskę pod względem oświaty na wybitniejsze stanowisko w porównaniu z sąsiedniemi krajami [1]).

Ostatnie posiedzenie Komisji odbyło się 10 kwietnia 1794.

Prace Komisji Edukacyjnej nie odrazu zostały zniweczone.

[1]) Teodor Wierzbowski: Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej r. 1773—1794, Serja I, Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Kraków 1921, str. 112.

Jej wpływ zbawienny dawał się odczuwać jeszcze długo w czasach porozbiorowych. W Prusiech atrybucje Komisji przydzielono kamerom, czyli władzom administracyjnym, które stały na czele departamentów. Szkoły dawne, założone przez Komisję, z początku były utrzymywane, zwolna jednak uległy zniemczeniu i miały odtąd służyć za narzędzie do celów germanizacyjnych. Młodzież polską gnębiono i nie pozwalano jej wyjeżdżać do Krakowa na dalsze studja, zachęcano natomiast do uczęszczania na uniwersytety niemieckie.

Dopiero w Księstwie Warszawskiem, założonem przez Napoleona Wielkiego, nastały lepsze warunki dla wychowania w duchu narodowym polskim. Powstała tam w roku 1807 Izba edukacyjna, o której mowa będzie w jednym z późniejszych rozdziałów.

VI. WPŁYW TEORYJ PEDAGOGICZNYCH WIEKU XVIII NA WYCHOWANIE ELEMENTARNE I NA OŚWIATĘ LUDU. — PESTALOZZI.

Teorje pedagogiczne, które bądź stworzyli, bądź rozwinęli: Locke, Rousseau, filantropiniści i neohumaniści, miały na oku w pierwszym rzędzie wychowanie sfer wyższych i średnie wykształcenie; na wychowanie początkowe, a już zgoła na oświatę ludu, nie wiele zwracano uwagi. Rousseau, jak widzieliśmy, na wychowanie i oświatę ludu spoglądał nawet z pewnem lekceważeniem, uważając te usiłowania za zupełnie bezużyteczne.

Pierwszym, który teorje te zużytkował dla podniesienia warstw upośledzonych i pogardzanych, który wszystkie swe myśli i starania z ofiarnością bezprzykładną, do ostatniego tchnienia, temu szczytnemu zadaniu poświęcił, był:

1. Jan Henryk Pestalozzi.

Wśród szlachetnych postaci, których pokaźny szereg wykazują dzieje wychowania, jaśnieje osobistość Pestalozzego szczególnym blaskiem bezinteresownego poświęcenia dla ogółu.

Pedagogiem został on nie z chęci zagłębiania się w naturę i przeznaczenie człowieka, nie w nadziei zyskania sławy lub znaczenia na tem polu, lecz wiedziony gorącem pragnieniem naprawy doli najniższych warstw ludu przez wychowanie i oświatę.

Jeżeli, mówiąc o reformatorskich pomysłach Roussa, życie jego można pominąć milczeniem, bo każdy jego szczegół osłabia tylko wzniosłe ich znaczenie, to każdy najdrobniejszy rys życia szwajcarskiego pedagoga objaśnia jego utwory, tłumaczy jego pobudki działania — zawsze szlachetne.

JAN HENRYK PESTALOZZI urodził się roku 1746 w Zurychu. Już w 6-tym roku życia straciwszy ojca, wyrastał pod opieką matki i dziadka, który jako pastor wiejski wielkiej zażywał u ludności wiejskiej wziętości. Pobyt wśród ludu wiejskiego, widok jego biedy i poniżenia, wpłynął niewątpliwie stanowczo na wybór zawodu wychowawcy, rozniecił w Pestalozzim ową miłość gorącą do słabych i pogardzanych, która widnieje w pismach i działaniu jego wychowawczem. Wpłynęły też zapewne na to postanowienie i ideje Roussa, które podówczas, zwłaszcza w Szwajcarji, silny znalazły oddźwięk w różnych warstwach społeczeństwa, przyczyniając się bardzo do znacznych zmian w urządzeniach społecznych, zwłaszcza zaś szkolnych. Stwierdza to sam Pestalozzi pisząc o ruchu, jaki wywołał w Szwajcarji *„Emil“* Roussa i o wrażeniu, jakie na nim samym to dzieło uczyniło.

Jan Henryk Pestalozzi.

„Gdy się to dzieło marzycielskie pojawiło, usposobienie moje i tak już do marzycielstwa skłonne, znalazło w niem jeszcze większą w tym kierunku podnietę. Porównywałem wychowanie, jakie mi się w zakątku mieszkania mojej matki i w izbie szkolnej dostało w udziale, z tem, czego Rousseau żądał od swego „Emila“. Wychowanie domowe i publiczne wszystkich stanów wydało mi się parodją tego, czem ono we-

dług tego myśliciela być powinno. System wreszcie wolnościowy przemawiał żywo do moich pragnień, otwierał przede mną nowy zakres działania dla mego ludu".

Ustęp ten ze wspomnień młodzieńczych tłumaczy dalszy kierunek prac i życia Pestalozzego. Już w roku 1768, wróciwszy po ciężkiej chorobie do zdrowia, osiadł na wsi, urządził sobie małe gospodarstwo rolne, nazwał swą posiadłość „Neuhof", a zgromadziwszy około siebie 50 opuszczonych sierót, rozpoczął tu swoją działalność jako rolnik-wychowawca.

Łącząc gospodarstwo rolne z przemysłem i wychowaniem domowem, chciał Pestalozzi dowieść, że można w ten sposób przeciwdziałać zgubnym wpływom t. zw. cywilizacji i dźwignąć masy ludowe z fizycznej i moralnej nędzy.

Piękna myśl nie znalazła wszelako w praktyce należytego urzeczywistnienia z powodu dziwnej niepraktyczności i nieporadności swego twórcy. Zmuszony roku 1780 rozwiązać zakład swój, żył odtąd prawie przez lat 18, walcząc wraz z rodziną z wielkim niedostatkiem.

Nie mogąc w praktyce urzeczywistnić swych idei, rozwija je Pestalozzi przynajmniej w tym czasie w piśmie. W „W i e c z o r a c h P u s t e l n i k a" *(„Die Abendstunden eines Einsiedlers")* wypowiada cały szereg myśli filozoficzno- pedagogicznych, na które jeszcze i dziś w wielu zagadnieniach wychowawczych z pełną ufnością powołać się można. Wkrótce zaś potem stwarza dzieło, które sławę jego rozniosło daleko poza granice kraju ojczystego. Książka p. t.: *„Lienhard und Gertrud"* należy do rzędu najcelniejszych dzieł, jakie kiedykolwiek w zamiarze poprawienia doli ludu wiejskiego napisano a zawiera wyznanie wiary pedagogiczno-społecznej Pestalozzego. Główną myślą przewodnią w dziele tem jest przekonanie, że w działalności matki i żony spoczywa główny środek do podniesienia poziomu moralności i wykształcenia ludu.

„Boskie słońce drogę swą odbywa od rana do wieczora" — czytamy tam — „a jednak oko nie odkrywa w niem żadnego ruchu, ani ucho żadnego dźwięku. Gdy się nawet skryje za horyzontem, wiemy, że znowu zejdzie i przyczyniać się będzie do wzrostu płodów ziemi. Słońce jest obrazem matki dobrej, która dom swój czyni świątynią Boga żywego i niebo sprowadza mężowi i dzieciom."

Kiedy odgłosy rewolucji francuskiej przedostawać się poczęły i do cichej krainy szwajcarskiej, gdy wojna i pożoga zostawiły po sobie ślady w postaci okropnej nędzy maluczkich, gdy kraj cały zaroił się od sierót pozbawionych opieki rodzicielskiej, uczuł w sobie Pestalozzi nowe siły do pracy filantropijnej i wychowawczej.

Otrzymawszy od rządu francuskiego w S t a n z kilka budynków należących do klasztoru Urszulanek, umieścił tam 40 sierót i oddał się całą duszą ich wychowaniu i nauczaniu. Trudności, z jakiemi miał Pestalozzi do walczenia, były wielkie. Prócz jednej służącej nie miał żadnych pomocników, sam spełniać musiał wszystkie posługi, nie wyłączając najniższych i najbardziej wstrętnych.

„Od rana do wieczora" — pisze — „byłem z niemi sam. Wszelką pomoc w potrzebach swoich, wszelką naukę ode mnie bezpośrednio otrzymywały. Co się tylko czyniło dobrego dla duszy ich lub ciała, było dziełem mojem. Ręka moja była w ich ręku, oczy moje w ich oczach, łzy moje łączyły się z ich łzami, mój uśmiech towarzyszył ich uśmiechowi". „Gdy były zdrowe, znajdowałem się wśród nich, gdy chorowały, siedziałem u ich łoża, spałem z niemi razem. Wieczorem ostatni kładłem się do snu, pierwszy rano wstawałem. Modliłem się z niemi i uczyłem je, gdy już były w łóżku, dopóki nie zasnęły. Tak chciały same. Pomimo ciągłego niebezpieczeństwa zarażenia się starałem się usunąć ich nałogową nieczystość ciała i odzieży. Zato jednak tyle przecież uzyskałem, że wychowańcy moi zwolna tak silnie przywiązali się do mnie, że protestowali głośno słysząc od rodziców lub znajomych niedorzeczny lub lekceważący sąd o mnie".

Pomnik Pestalozziego w Yverden.

Nie było danem Pestalozzemu pracować dłużej na jednem miejscu i doczekać się rezultatów swej pracy. Zmienność stosunków politycznych była powodem, że w ciągu lat niewielu kilkakrotnie zmieniał miejsce swej działalności wychowawczej, przenosząc się ze Stanz do B u r g d o r f, M ü n c h e n b u c h s e e a wreszcie do Y v e r d e n nad brzegami jeziora nef-

chatelskiego. Zakład wychowawczy w Yverden wkrótce po przeniesieniu się Pestalozzego do tej miejscowości nabrał tak wielkiego rozgłosu, że z całego świata zjeżdżali się tu pedagogowie, aby zbliska poznać działalność szlachetnego wychowawcy. I my, Polacy, nie pozostaliśmy dłużnymi hołdu zacnemu Szwajcarowi, a złożyliśmy go przez najszlachetniejszego z szlachetnych synów Ojczyzny naszej, Tadeusza Kościuszkę. Wycieczkę do Yverden odbył Kościuszko w towarzystwie Zeltnera i dwa dni (27 i 28 maja 1817 r.) spędził w zakładzie Pestalozzego.

Ciekawe i wzruszające widowisko przedstawiało pierwsze i ostatnie w życiu spotkanie dwóch starców sędziwych, stojących już u kresu swojego zawodu a należących do rzędu najpiękniejszych postaci swojego stulecia. Obydwom ciężył już ósmy krzyżyk, obaj mimo ciężkich zawodów i rozczarowań nie przestali kochać ludzkości i myśleć o jej uszczęśliwieniu. Stary wódz z ciekawością przypatrywał się starym, omszonym murom szkoły. Był obecny ciągle wśród uczniów w czasie lekcji, zabaw, posiłku.

Piękny i budujący widok zakładu, szlachetność i bezinteresowność jego kierownika, do głębi wzruszyły naszego bohatera. Ściskając na pożegnanie dłoń sędziwego pedagoga zawołać miał z westchnieniem: „Oby mój kraj rodzinny mógł kiedyś doczekać się jak najwięcej szkół podobnych!“ Że zaś myślał nawet o urzeczywistnieniu tego życzenia, dowodzi tego testament Naczelnika, w którym znajduje się akt fundacyjny dla podobnej szkoły w Siechnowicach.

Nietrudno zrozumieć, dlaczego szkoła Yverden na Kościuszce tak głębokie czyniła wrażenie. Widział on tu urzeczywistniające się jedno z gorących pragnień swego żywota: moralne i umysłowe podniesienie ludu przez wychowanie i oświatę, widział, że do tego celu zmierzano tu w sposób rozumny, przez połączenie rodziny i szkoły we wspólnem działaniu. W zakładzie Pestalozzego stosowana była na całej linji zasada: „Nie powinna istnieć przepaść dzieląca dom i szkołę“. Ktoś z rodziców zwiedzających raz zakład zawołał: „Ależ to nie szkoła, — to rodzina!“ Nato Pestalozzi odpowiedział, że jest to największa pochwała, o jakiej mógł marzyć kiedykolwiek.

Pestalozzi umarł w Brugg dnia 17 lutego 1827 r.

Przed laty 60 sprawili mu wdzięczni rodacy nagrobek z napisem:

Opiekun ubogich, kaznodzieja swego narodu,
Ojciec sierót, założyciel nowoczesnej szkoły ludowej,
Wychowawca ludzkości, człowiek, chrześcijanin,
Obywatel, Wszystko dla innych, nic dla siebie!
Pokój jego popiołom!

Celem wychowania według Pestalozzego jest harmonijny rozwój wszystkich sił i zdolności dziecka, mający na celu wytworzenie z niego prawdziwego, szlachetnego człowieka. Nic nie należy dziecku narzucać z zewnątrz, lecz dążyć do tego, aby życie jego kształtowało się od wewnątrz, by się w niem jak najwcześniej budziła samodzielność w myśleniu i działaniu. „Nauka wychowania jest sztuką pobudzania czynności duchowych dziecka“. Nie tyle w wychowaniu zależy na pomnożeniu wiadomości i nauk, ile raczej na rozwikłaniu i wzmocnieniu sił duszy. Gdy ten cel osiągnięty, wychowanek zdobędzie sobie łatwo wszystko, co wewnętrznym jego potrzebom odpowiada.

Czynnikiem w wychowaniu najważniejszym jest rodzina, a zwłaszcza matka. Postępowanie rozumnej matki z dzieckiem jest najdoskonalszym wzorem wychowania zgodnego z naturą. Niech tylko nauczyciel czyni pilne spostrzeżenia nad wychowaniem macierzyńskiem, przedszkolnem, niech pracę swoją umie nawiązać do pracy wychowawczej matki, a rezultaty będą niezawodnie pomyślne.

W wychowaniu intelektualnem za podstawę uważa Pestalozzi spostrzeganie i to, o ile możności, spostrzeganie przedmiotów rzeczywistych. Gdzie spostrzeganie zmysłowe częściowo lub całkowicie jest niemożliwe, należy uzmysławiać pojęcia oderwane przynajmniej przez przykłady i opowiadania ze znanych zakresów. Postępować należy od tego, co bliskie, do dalszego, np. w nauce geografji, od kraju rodzinnego do krajów obcych, od rzeczy łatwych do trudniejszych, od prostych do złożonych, od znanych do nieznanych. „Żadnej luki niech nie będzie w twem nauczaniu, to jest, nauczaj wszystkiego w porządku i jednego po drugiem, w najściślejszem następstwie, nie opuść i nie przeskocz niczego, bo skruszyłbyś pośrednie ogniwa i rozwiązałby się łańcuch twej nauki“.

I w wychowaniu moralnem spostrzeganie jest źródłem wszelkiego postępu. I tu przykład wyprzedzać winien naukę i przestrogę. Zanim się dziecko dowie o swych obowiązkach, przedstawić mu należy dobro przed oczy w zjawiskach konkretnych.

Karność szkolną utrzymywać należy nie surowością, lecz miłością i cierpliwością. „Łajaniem, biciem, upokarzaniem, zniechęcaniem nie budzi się i nie rozwija sił duszy dziecięcej. Kara cielesna rzadko poprawia, serdeczna miłość, zachęta ku dobremu, zawsze prowadzą do celu. Kto swawolę, brak zastanowienia, roztrzepanie młodzieży uważa za wypływ złości i zepsucia, nie za naturalne wyniki niedoświadczenia, nie powinien być wychowawcą".

Zasługą pedagogji Pestalozzego jest, że wychowaniu we właściwem znaczeniu przyznaje pierwszeństwo przed nauczaniem, że podstawę nauczania widzi w spostrzeganiu i doświadczeniu. Stąd jest pewna słuszność w twierdzeniu, że „Pestalozzi wóz szkolny w Europie, który się był wykoleił, na właściwe skierował drogi". Jest on heroldem macierzyńskiej miłości i roztropności. Ciągle powtarza, że „jedynem jego marzeniem jest oddać oświatę ludzi w ręce matek". Pestalozzi wprowadził elementarną naukę rachunków, geometrji, rysunków i śpiewu. Jest stanowczym nieprzyjacielem wszelkiej wiedzy połowicznej i przemawia ciągle za ograniczaniem liczby przedmiotów a za pomnażaniem i rozwijaniem siły duchowej wychowanków.

Pestalozzi był nauczycielem w praktyce nieudolnym, nie umiał w praktycznem zastosowaniu postępować podług pewnego planu, szedł raczej za chwilowem natchnieniem i za wybuchem zapału, niż kierował się systematycznem myśleniem. Życiem wszelako swem i postępowaniem całem dowiódł niezbicie, że nauczyciel ożywiony płomieniem prawdziwego powołania i miłości ludu, nawet na błędnej i krętej drodze dojdzie do celu, że niema nic ważniejszego dla szkoły nad zapał, pracowitość i wytrwałość nauczyciela.

Błędy i usterki Pestalozzego wynikły z przeceniania własnych prac na polu wychowania, jak niemniej stąd, że nie znał wcale dawniejszej literatury pedagogicznej, że w nauce nie postępował, że w życiu praktycznem dziwną

grzeszył nieporadnością i brakiem znajomości ludzi. Jedyną książką, którą Pestalozzi znał i cenił, był *„Emil"* Roussa. Pod jej to wpływem zaczął on lekceważyć sobie tak zwaną szkolną wiedzę. Ale gdy przedsięwziął zmianę planu wychowania ludowego, nie poszedł za poglądem Roussa, jakoby najlepszym sposobem wychowania w pierwszych dwunastu latach dziecka było „tracenie czasu".

Jak Rousseau, jest i Pestalozzi zwolennikiem wychowania zgodnego z naturą, ale Pestalozzi nie chciałby wychowywać w dziecku natury surowej i dzikiej, ale przeciwnie siłę natury uszlachetnić i podnieść pragnie, aby sztuka, naśladując bieg natury, wspierała rozwój władz umysłowych dziecka.

Rousseau przyjmuje, że wszystko, co jest, jest złe i zepsute. Pragnie dlatego wychowanka usunąć od wszelkich wpływów zewnętrznych a więc i od rodziny. Pestalozzi nawiązuje swoją pracę wychowawczą do tego, co istnieje, pragnie obudzić zdrowe życie rodzinne i matce pierwszorzędną przyznaje rolę w wychowaniu.

Oto niektóre myśli Pestalozzego o zadaniu i znaczeniu wychowania:

„Najlepszą rzeczą, jaką uczynić można dla dziecka, jest nauczyć je radzić sobie samemu".

„Na obrazach i słowach nikt nikogo nie nauczy poznawać Boga. Jedyną skuteczną nauką religji są dobre uczynki".

„Tylko ta ręka karząca jest miękka i dobrze czyni, którą kieruje serce".

„Wychowanie jednostek jest zarazem wychowaniem społeczności. Wychowanie ludzi jest wychowaniem pojedyńczych ogniw jednego łańcucha. Ogniwa to jednostki, łańcuch to społeczeństwo. Gdy, kując ogniwa, nie będziemy myśleli o całości, a tylko o każdem ogniwie zosobna, łańcuch będzie marny. Uda on się dopiero wtedy, jeśli wszystkie ogniwa będą ściśle do siebie dostosowane".

„Szkoła winna być domem, a każdy dom szkołą".

„Nie ilość wiedzy czyni człowieka rozumnym, lecz jego sprawność w liczeniu, ważeniu, mierzeniu, badaniu, oraz taka moc panowania nad sobą, by nie czynił nic, nie rozważywszy, nie zbadawszy, nie obliczywszy".

2. Naśladowcy i zwolennicy pedagogji Pestalozzego.

Pierwszem i głównem zadaniem działalności Pestalozzego była praca dla oświaty ludu. Stąd poglądy jego wychowawcze wywarły wpływ szczególnie potężny na szkoły i wychowanie elementarne. Poglądy jego dały właściwą treść wychowaniu początkowemu. Odtąd powiedziano sobie, że szkoły elementarne nietylko mają udzielać pewnych wiadomości początkowych swym wychowankom, lecz mają zarazem zapomocą nau-

czania budzić i wzmacniać siły duchowe dziecka, czynić je zdolnem do samodzielności duchowej i praktycznej.

W tym kierunku rozwijać zaczęli pedagogję Pestalozzego jego liczni zwolennicy i uczniowie. Powstała wkrótce po jego śmierci osobna szkoła pedagogów, która wzięła sobie za zadanie w duchu jego systemu zreformować całą naukę szkolną.

Głównymi przedstawicielami tego kierunku byli, i nowe drogi w wychowaniu wskazali, dwaj pedagogowie: Adolf Diesterweg i Fryderyk Froebel.

a) Adolf Diesterweg,

(* 1790, † 1866). Wcześnie oddawszy się zawodowi nauczycielskiemu był dyrektorem seminarjum najpierw w Mörs, później w Berlinie. Osobistość to bardzo wybitna, obdarzona niezwykłym talentem organizacyjnym i pedagogicznym. Niezmordowana praca i nieznużona energja jednoczyły się w nim z wielkiem poczuciem prawdy i sprawiedliwości i z nieubłaganą konsekwencją. Był on gorliwym bojownikiem za sprawę materjalnego i idealnego podniesienia stanu nauczycielskiego.

Szkoła wiejska w Holandji (Sztych Adrjana van Ostade).

W przeciwieństwie do Pestalozzego pragnął, by nauczyciel ciągle się kształcił, ciągle zdobywał szersze horyzonty. „Niema — powiadał — większego nieszczęścia dla szkoły ludowej, jak, gdy nauczyciele wychodzący ze seminarjum przepełnieni są tem przekonaniem, że są już gotowymi ludźmi, że posiedli wszystkie wiadomości".

Diesterwegowi należy się zasługa, że teoretyczną dydaktykę Pestalozzego przybrał w formy praktyczne. Na sztandarze

swojej działalności wychowawczej wywiesił on hasło wychowania zgodnego z naturą i kulturą, stworzył też ku temu celowi środki i wskazał drogi.

Diesterweg był człowiekiem nadzwyczaj ruchliwym i czynnym. Przez cały szereg lat odbywał podróże pedagogiczne, zwiedzał przeróżne szkoły i korzystał z doświadczeń obcych, celem wdrażania nauczycieli niemieckich do nowych teoryj i nowych prób.

Wpływ jego na nauczycieli był wielki, on pierwszy był twórcą towarzystw, mających na celu dalsze kształcenie się nauczycieli i czuwanie nad ich interesami zawodowemi. Diesterweg pierwszy założył cały szereg zakładów dla sierót, ochron, żłobków dziecięcych i t. p.

Zasady pedagogiczne Diesterwego są:

Celem wychowania jest takie pobudzanie i rozwijanie zdolności ludzkich, by dany osobnik stawał się przez to zdolnym do samodzielnej czynności w usługach prawdy, dobra i piękna.

Każda nauka należycie prowadzona czyni człowieka zdolnym do czynności świadomej celu.

W wychowaniu intelektualnem spostrzeganie uważa Diesterweg za początek i podstawę wszelkiego poznawania i nauczania. Najpierw rzecz, przedmiot, potem słowo, nazwa. Cała tajemnica nauki elementarnej polega na tem, by nauczyć dzieci spostrzegać, najpierw rzecz poznawać, potem ją nazywać.

Diesterweg jest twórcą szkoły uzupełniającej. „Po skończeniu lat 14 nie dozwólcie dzieciom opuszczać szkoły. Nauka niech trwa jeszcze, ale w zmniejszonej liczbie godzin. Choć wielu uczniów w tym czasie przejść musi do robót polnych lub do rzemiosła, niech przecież robota ich duszy nie ustaje. Wstępują oni właśnie w okres czasu najwrażliwszy i najniebezpieczniejszy. Nie godzi się zostawiać ich samym sobie, samemu przypadkowi, gminności, i pokusom życia. Przedmiotami nauki niech będą: religja i moralność, utwierdzenie charakteru i dobrych zasad, powinności i prawa obywatelskie, stosunek swobodnego człowieka do zwierzchności, do rządu i Kościoła, ogólna znajomość konstytucji krajowej, prawo prywatne i karne. To stokroć ważniejsza nauka, niż dotychczasowa mechaniczna wprawa w czytaniu, pisaniu i rachunkach, niż biegłość w katechiźmie".

Diesterweg był człowiekiem nawskroś uczciwym, w zawodzie swym namiętnie rozmiłowanym. Jak mistrz jego, Pestalozzi, wierząc niezachwianie w możliwość poprawy społeczeństwa przez oświatę i naukę, hołdował zasadzie często powtarzanej: „Naród, który ma najlepsze szkoły, jest pierwszym narodem świata, a choć nim dzisiaj jeszcze nie jest, będzie nim niezawodnie jutro".

Pragnął Diesterweg, odmiennie od swojego mistrza Pestalozzego, rozkrzewić wśród nauczycieli studjum metodyki poszczególnych przedmiotów, a metody katechetyczno-sokratycznej, którą tak lekceważył sobie Pestalozzi, nietylko nie zarzuca, ale przeciwnie, wręcz ją zaleca, wprowadzając z niezrównanem mistrzowstwem t. zw. metodę heurystyczną, pobudzającą uczniów zapomocą pytań do szukania i znajdywania odpowiedzi na wszelkie wątpliwości.

Zasady wychowawcze Pestalozzego i jego uczniów przedostały się do Polski na początku XIX wieku za pośrednictwem Francuzów. Pisano u nas o nich w pismach naukowych perjodycznych, wydawanych w Warszawie i Wilnie. W II połowie XIX wieku torował sobie drogę do Polski pestalozzyzm przez Niemcy w opracowaniu Diesterwega, którego w latach 1870—1900 uważano u nas obok Spencera za mistrza pedagogiki nowoczesnej.

b) **Froebel i wychowanie przedszkolne. Ogródki dziecięce.**

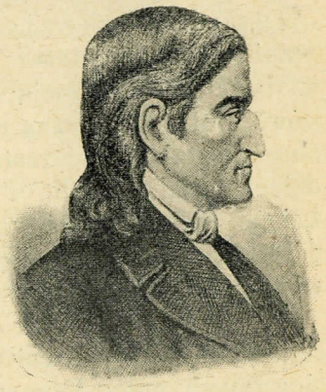
Do rzędu nowych instytucyj wychowawczych, do których wystąpienie Pestalozzego dało początek, należą t. zw. Ogródki dziecięce. Pestalozzi w dziele swojem p. t. *„Lienhard und Gertrud"* polecał zakładanie domów dziecięcych, do których przyjmowanoby dzieci biednych matek, zwłaszcza zaś najemnic dziennych, aby przez cały dzień mogły tam przebywać i mieć opiekę.

Co Pestalozzi w dziele swem jako życzenie wyrażał, to urzeczywistnił już był równocześnie, niezależnie od Pestalozzego, proboszcz alzacki, nazwiskiem Oberlin. Żył on we wsi Waldbach (w środkowej części Wogezów) i zdobył sobie znaczne zasługi około poprawy szkolnictwa tej wsi. Szczególnem zaś dobrodziejstwem dla mieszkańców było, że urządził dwie izby, w których znajdowały schronienie w czasie letnim te dzieci, których rodzice oddawali się pracy w polu. Oberlin postarał się o osobne piastunki dla tych dzieci i uczył je, jak mają dzieć-

mi się zajmować i pożytecznie je zatrudniać. Izby, w których biedna dziatwa przebywała, były czyste, obszerne i zdrowe, a pokarm, nadzór i opieka nic nie zostawiały do życzenia. Postarano się nadto o odpowiednie zatrudnienia dla dzieci, o zabawki i śpiew.

Były to, jak stąd widać, ochronki biednych dzieci. Ogródki dziecięce właściwe, założenie ich i urządzenie są zasługą Froebla.

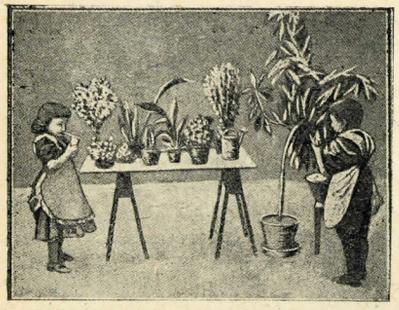
FRYDERYK FROEBEL (1782—1852) młodość spędził w zaniedbaniu, a pamięć udręczeń, jakich doznał w wieku dziecięcym, sprawiła, że w życiu późniejszem tak gorliwie pracował nad zapewnieniem szczęścia dzieciom. Pozostawiony sam sobie, po stracie matki pracował nad sobą samodzielnie, czytając w bogatej księdze przyrody i uzupełniając swe wykształcenie przez słuchanie w uniwersytecie nauk matematycznych i przyrodniczych. Początkowo miał zamiar poświęcić się zawodowi budowniczego, nie czując jednak do niego zamiłowania, za namową przyjaciela obrał zawód nauczycielski. Wyczytawszy w jakimś dzienniku obraz życia w szkole Pestalozzego, przejął się szczerym zapałem dla sprawy wychowania, zapragnął poznać osobiście wielkiego filantropa a przeniósłszy się do jego zakładu, przypatrywał się pilnie całemu jego urządzeniu, metodzie nauczania i wychowania. Przejęcie się metodą Pestalozzego wprowadziło Froebla na pole właściwej mu pracy: oddał się całkowicie wychowaniu przedszkolnemu.



A. F. W. Froebel.

Pierwszą szkołą, założoną przez Froebla, była szkółka w Griesheim, która w ten sposób powstała: Żona zmarłego brata jego wezwała go roku 1816, by trzem pozostałym po nim synom dopomógł w dalszem kształceniu się. Froebel, ulegając wezwaniu, zgromadził obok bratanków jeszcze sześciu wychowańców, a przybrawszy sobie do pomocy serdecznego przyjaciela, Middendorfa, rozpoczął wychowawczą działalność.

Swoboda i naturalność panowały w zakładzie: chłopcy budowali tamy na potoku z namułu i kamieni, stawiali młyny, twierdze i domy, nie doznając żadnych ograniczeń w swem za-



Z ogródka froeblowskiego.

jęciu. Roku 1818 nabył Froebel małą wioskę w Keilhau w Turyngji na własność, a przeniósłszy się tam, rozszerzył zakład, ustalając plan i metodę. Plan nauki był według myśli Pestalozzego przeprowadzony. Głównem wymaganiem wychowania na tym stopniu było: rozwijać harmonijnie siłę fizyczną, myśl i uczucie dzieci tak, aby żadna władza nie była kształcona ze szkodą drugich.

Po kilku latach pobytu w Keilhau porzucił Froebel zakład i przeniósł się do Szwajcarji, gdzie objął w Burgdorf kierownictwo nowo założonego domu sierót. Tu zajmował się ze szczególnem upodobaniem wychowaniem dzieci najmłodszych. Opuściwszy roku 1836 Szwajcarję, założył w Blankenburg koło Rudolstadtu zakład dla małych dzieci i nadał mu nazwę „Ogródka dziecięcego". Tu, oddany całą duszą wychowaniu drobnej dziatwy, pisał piosnki pieszczotliwe dla matek, wydawał gazetkę mającą na celu popularyzować myśl „ogródków", objeżdżał liczne miasta, wygłaszając odczyty w tym duchu i kształcił całe zastępy pań i panien na wychowawczynie dzieci najmłodszych. Pod koniec życia (roku 1849) oddał mu książę meiningeński zamek Liebenstein do rozporządzenia, gdzie też Froebel przebył ostatnie lata życia, oddany urzeczywistnianiu swych pomysłów. Umarł roku 1852.

Celem ogródków dziecięcych jest świadome celu wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym, podług zasad, głoszonych przez Komenjusza i Pestalozzego. Froebel zamierzał z ogródków dziecięcych stworzyć rodzaj szkoły przygotowawczej dla matek, które w nich nauczyć się miały, jak należy dzieci w domu pożytecznie i przyjemnie zatrudniać

W ogródkach dziecięcych — zdaniem Froebla — ma się podawać dzieciom od lat trzech do sześciu, względnie siedmiu to, czego im brak w domu rodzicielskim, t. j. ma się rozwijać ich siły fizyczne, pobudzać do odpowiedniej czynności ciało i duszę dziecięcą. Miały następnie zakłady te, ułatwiając pracę wychowawczą matkom, przyzwyczajać dziecko wcześnie do obcowania ze swymi rówieśnikami, do życia towarzyskiego, do pomagania sobie wzajemnie. Dorastającym panienkom miały „ogródki" podać sposobność przygotowania się do przyszłego zawodu matek-wychowawczyń.

Aby dzieciom zapewnić zdrowy i silny rozwój ciała, polecał Froebel jak najszersze stosowanie w tych ogródkach zabaw ruchowych, z towarzyszeniem śpiewu. Sam Froebel ułożył mnóstwo tekstów do piosenek, które jeszcze teraz śpiewa się w ogródkach dziecięcych do marszu.

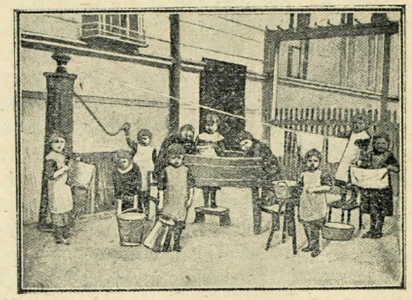
„Ogródkami" nazwał Froebel swe zakłady wychowawcze bądźto dlatego, że uważał za wskazane, aby przy każdym takim zakładzie był ogródek, gdzieby dzieci przeważną część dnia na świeżem powietrzu spędzały, bądźto chcąc symbolicznie zaznaczyć, że dzieci, podobnie jak rośliny ogrodowe, starannie hodować i pielęgnować należy.

Środkami wiodącemi do celu miały być podług Froebla:

a) Zabawy systematycznie urządzane. Sześć t. zw. „darów" przeznaczonych jest dla pierwszego dzieciństwa. Są niemi: pudełko zawierające 6 kolorowych piłek zrobionych z włóczki. Na nich ma się dziecko uczyć poznawać barwy i kształty. Drugim takim darem była kula, sześcian i walec. Jest to rodzaj kręgli, — walec na sześcianie ustawiony ma dziecko strącać kulą. Jest przeznaczeniem tego „daru", by na nim dziecko kształciło oko, nabrało wprawy w odległości, celowaniu, wyrabiało sobie zręczność i siłę. Dary następne są to pudełka zawierające sześcian w różny sposób dzielony, przeznaczony do układania podług różnych kombinacyj.

b) Ćwiczenia w rysowaniu, wycinaniu, wykłuwaniu, wyszywaniu, wyplataniu i t. p. Tym zajęciom towarzyszyć miały opowiadania, łatwe wierszyki i piosenki o prostych melodjach. Do zajęć codziennych malców miało należeć pielęgnowanie roślin i zwierząt.

„Ogródki froeblowskie" miały i mają dotychczas żarliwych zwolenników i stanowczych przeciwników. Myśl sama, na której oparta jest zasada wychowania Froebla, jest zdrowa. Zmierza bowiem do wyzyskania ruchliwości dzieci w wieku przedszkolnym do celów wychowawczych. Zczasem jednak myśl tę skrzywiono przez przygniatanie umysłu dziecięcego nadmiarem zabawy, przez wyuczanie ich piosnek bez treści, przez krępowanie naturalnego rozwoju dziecka, którego wynikiem bywa częstokroć przedwczesna dojrzałość i zblazowanie.



Z ogródka froeblowskiego.

U nas system wychowawczy Froebla nie zdobył sobie dotąd należytego uznania. Czyto nasz charakter narodowy, nie dający się tak łatwo nagiąć do systematyczności, czy też nieumiejętność korzystania z metody freblowskiej, dość skomplikowanej, była tego objawu powodem, dość, że system ten w kraju naszym z trudnością tylko zdobywa sobie zaufanie i poparcie ogółu.

VII. FILOZOFOWIE NIEMIECCY W TYM OKRESIE I ICH STOSUNEK DO PEDAGOGJI.

W rozwoju pedagogji pod koniec wieku XVIII i z początkiem XIX filozofowie niemieccy: Kant, Fichte i Herbart, brali żywy i znaczący udział. Ich pracom i wpływowi zawdzięczyć należy, że pedagogja, dotychczas nauka przeważnie tylko na doświadczeniu i rutynie opierająca się, otrzymała podstawę naukową, że znajomość psychologji i etyki uznana została nawet w pedagogicie elementarnej za nieodzownie potrzebną.

1. IMMANUEL KANT, (1724—1804), najgłębszy niewątpliwie myśliciel niemiecki w wieku XVIII, miewał w Królewcu od czasu do czasu wykłady pedagogiczne w uniwersytecie i napisał małe dziełko z tego zakresu pod tytułem: *„Ueber Paedagogik"*.

O wychowaniu i nauczaniu miał Kant wyobrażenie bardzo wzniosłe.

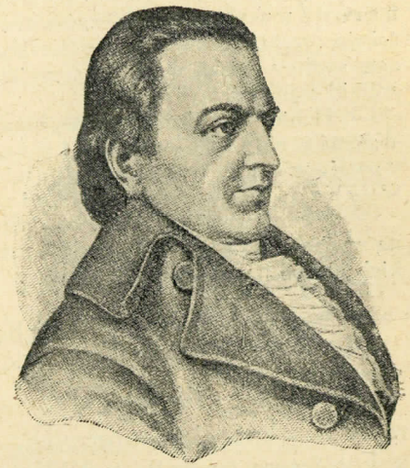
„Człowiek — zdaniem jego — tylko przez wychowanie stać się może prawdziwym człowiekiem. Jest on jedynem stworzeniem, które musi być wychowane. W wychowaniu tkwi wielka tajemnica udoskonalenia człowieka. Że zaś ostatecznym celem człowieka jest moralność, przeto i celem wychowania ma być umoralnienie, wytworzenie charakteru moralnego.

Środkiem prowadzącym do celu ma być bezwzględne posłuszeństwo wychowanka wobec nauczyciela (dyscyplina). Dyscyplina ma zapobiegać temu, aby człowiek przez swe zwierzęce popędy nie uchylił się od swego przeznaczenia, to jest, od człowieczeństwa. Ona musi go wstrzymać od szalonego i nierozważnego narażania się na niebezpieczeństwa. Dyscyplina jest więc tą czynnością, dzięki której pozbawia się człowiek dzikości, a poznaje ludzkość i jej prawa. Człowiek wychowywany bywa zwykle przez ludzi, którzy w ten sam sposób sami wychowani byli. Stądto brak karności i nauki u niektórych ludzi czyni ich znowu złymi wychowawcami dla swych wychowanków.

Jeżeliby kiedykolwiek jaka istota wyższego rzędu zajęła się naszem wychowaniem, to możnaby dopiero widzieć, co z człowieka uczynić można. Gdyby za poparciem możnych i wspólnemi siłami dokonane zostało choć jedno doświadczenie w kierunku doskonałego wychowania, mielibyśmy dowód, jak daleko mniej więcej, zajść może człowiek w doskonaleniu wychowania swego. Nie szkodzi, jeżeli jakiej teorji wychowania nie możemy odrazu w czyn wprowadzić. Nie trzeba tylko odrazu idei pewnej uważać za chimerę i nie zniesławiać jej, nazywając ją tylko pięknem marzeniem. Idea bowiem jest tylko pojęciem o jakiejś doskonałości, nie istniejącej jeszcze w doświadczeniu. Nie przesądza to jednak możliwości jej urzeczywistnienia.

Wiele zarodków tkwi w ludzkości, a zadaniem wychowania jest, przyrodzone zdolności równomiernie rozwijać, z ich zarodków wyłuszczać, starając się, aby człowiek osiągnął kres swego przeznaczenia.

Dzieci powinny być wychowywane nie dla teraźniejszego, lecz dla przyszłego, może lepszego stanu rodzaju ludzkiego, to jest, dla idei ludzkości i zgodnie z całem jej przeznaczeniem. Ta zasada ma wielkie znaczenie. Zwykle bowiem wychowują rodzice dzieci swoje tylko tak, aby się one zastosowywały do teraźniejszego świata, choćby ten był zupełnie zepsuty. Powinniby jednak raczej je wychowywać, aby przyśpieszyć rozwój przyszłego, lepszego stanu ludzkości. Żyjemy w okresie dyscypliny, kultury i ogłady, ale jeszcze daleko nam do okresu umoralnienia.



J. G. Fichte.

Od nauczyciela spodziewa się Kant, że swego ucznia będzie kształcił najpierw na człowieka rozsądnego, potem na rozumnego, a nakoniec na uczonego. Takie postępowanie ma tę korzyść, że, chociażby uczeń nigdy nie doszedł do ostatniego stopnia, jak to się najczęściej zdarza, jednak z nauki coś przecież skorzysta, i stanie się zdatniejszym i mądrzejszym, jeśli nie dla szkoły, to dla życia.

Jeżeli odwrócimy tę metodę, wtedy uczeń pochwyci pewien rodzaj rozumu, zanim jeszcze rozsądek będzie w nim należycie wyrobiony i nosić będzie ze sobą wiedzę zapożyczoną, która do niego poniekąd przylgnie, a z nim się nie zrośnie, wskutek czego zdolności jego duszy pozostaną tak bezpłodne, jak przedtem, a przez mniemaną mądrość staną się jeszcze bardziej opuszczone. To jest przyczyna, dla której nierzadko napotykamy uczonych rzekomo ludzi, okazujących mało rozsądku.

Pierwszym obowiązkiem nauczyciela ma być kierować się prawdą i do prawdy skłaniać umysł wychowanka. Nie ma charakteru moralnego człowiek, który kłamie, nie nabędzie cnót żadnych, w doskonaleniu się nie postąpi. Rozwijać należy u dzieci popęd do towarzyskości i swobodnej wesołości, bo tylko umysł wesoły znajduje upodobanie w dobrem.

2. BOGUMIŁ FICHTE (1762—1814). Jak Kant, uznawał i Fichte wielką doniosłość wychowania w życiu narodów. Twierdził, że „kształcąc pokolenie obecne, kształci się miljony ludzi mających przyjść na świat, podnosi się i uzacnia rodzaj cały". Gdy inni w czasach największego poniżenia Niemiec szukali lekarstwa na podźwignięcie narodu w reformach administracji, wojskowości, w powstrzymywaniu prądów wieku, on ze stanowiska mędrca i pedagoga w roku 1807, gdy marszałek francuski w charakterze gubernatora rządził Berlinem, ogłasza w *„Mowach do narodu niemieckiego"* (*„Reden an die deutsche Nation"*), że odrodzenie narodu może tylko nastąpić przez zmianę w systemie wychowania, że szkoła tylko może podźwignąć naród z upadku, a nauka wszczepiona w umysły wszystkich warstw narodu powrócić mu stracone stanowisko i zapewnić mu je na przyszłość.

Pedagogika ma zatem za zadanie przygotować i uzdolnić jednostki do życia w społeczeństwie.

Fichte jest stanowczym przeciwnikiem wychowania prywatnego i przemawia raczej za wychowaniem ogólno narodowem w duchu spartańskim,

w osobnych instytucjach państwowych, twierdząc, że najlepszy to środek do odrodzenia narodu na silnych, zdrowych podstawach.

Fichte mowami swemi stworzył do pewnego stopnia świadomość narodową w znaczeniu, które trwa po dzień dzisiejszy. On pierwszy właściwie orzekł, że „wszędzie gdzie się napotyka oddzielny język, istnieje zarazem osobny naród, mający prawo samodzielnie zajmować się własnemi sprawami i rządzić samym sobą".

Fichte jako filozof ujął zagadnienie to bardzo głęboko. Środek odrodzenia narodu widział przedewszystkiem w odrodzeniu duchowem i przeistoczeniu psychiki narodowej, w nowych zasadach wychowania.

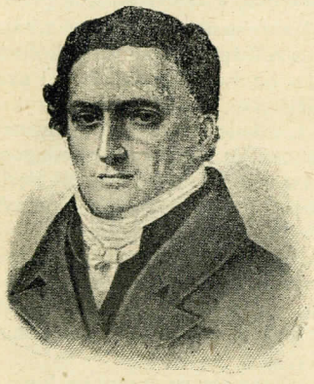
Dwie te myśli Fichtego o wychowaniu narodowem i o wpływie państwa na wychowanie wielkie miały następstwa w reformach wychowawczych wszystkich niemal narodów europejskich w wieku XIX.

3. Jan Fryderyk Herbart i pedagogja naukowa. (1776—1841).

Pedagogja Pestalozzego wpłynęła korzystnie i twórczo na rozwój szkół elementarnych. Mniejszym był jej wpływ na szkolnictwo średnie w XIX w., i to tak pod względem teorji, jak i praktyki. Pochodzi to stąd, że Pestalozzi, nie mając wielkiego wykształcenia, nie wiele też troszczył się o t. zw. „szkoły uczone", nie chodziło mu też tyle o warstwy średnie, jak raczej o podniesienie zaniedbanego ludu i warstw niższych.

Zasługa zastosowania zasad Pestalozzego do nauczania średniego i ujęcia szczegółów pedagogicznych w całość umiejętną należy się Herbartowi.

Urodzony w Oldenburgu roku 1776, przebywał dłuższy czas w Szwajcarji z Pestalozzim, który go też prawdopodobnie natchnął do bliższego zajęcia się pedagogją. Metodę Pestalozzego poznał praktycznie i stosował jako nauczyciel domowy u niejakiego Steigera w Bernie. W chwilach wolnych od pracy nauczycielskiej pracował nad przystosowaniem praw rozwoju ludzkiego ducha do zasad pedagogicznych i nad połączeniem pedagogji z filozofją.



Jan Fryderyk Herbart.

Pedagogji Herbarta nie można zrozumieć, nie znając przynajmniej w głównych zarysach jego etyki i psychologji.

Etyka jego uczy, że celem wychowania ma być wytworzenie silnego, na moralnej podstawie opartego charakteru, psychologja zaś podaje środki i drogi do tego celu wodące.

Etykę uważa Herbart jako naukę o pięknie moralnem i zalicza ją do zakresu estetyki. Rozróżnia pięć idei etycznych, które, razem wzięte, stanowią ideał osobowości etycznej. Są to ideje: wewnętrznej wolności, doskonałości, życzliwości, prawa i słuszności czyli zadośćuczynienia. Człowiek, którego zasady i czynności kierują się zawsze podług tych idei, jest prawdziwie moralnym charakterem. Wytworzenie takiego charakteru moralnego jest — zdaniem Herbarta — najwyższym celem wychowania. Środki, które zmierzają do osiągnięcia tego ideału wychowawczego, są: rząd, nauczanie i karność. Obok tego jest jednak jeszcze cały szereg dróg, które służą do uregulowania czynności nauczania.

Rząd jest to kierowanie wychowankiem zewnętrzne. Ma on za zadanie ująć w karby naturalną porywczość i niestałość wychowanka i poddać ją pod wolę wychowawcy. Rzeczą wychowawcy jest wyszukać środki, mające na celu zapobieganie i usuwanie przeszkód w wychowaniu. Należą tu w pierwszym rzędzie odpowiednie zatrudnianie dzieci, należyty nadzór, rozkazy, zakazy, nagany, groźby i kary. Najwięcej wszakże osiąga się zapomocą powagi i miłości. Rząd nie ma na celu osiągnięcia wyższego wychowania, cel ten osiąga dopiero nauczanie wychowawcze, którego zadaniem jest wytworzyć w duszy wychowanka taki zakres myśli, by był zdolny do wytworzenia sobie woli opartej na moralności. Na umysł dziecka działać należy środkami dodatniemi, należy go wypełniać wyobrażeniami dobremi, pięknemi, szlachetnemi i podniosłemi. Pod działaniem dobrego przyzwyczajenia wychowanek sam odtrąci to, co szpetne, nieszlachetne i przewrotne. Przeciwieństwem do tej nauki wychowującej jest nauczanie polegające na bezmyślnem tresowaniu wychowanka do danego zawodu lub rzemiosła.

O ile nauczanie może być wychowawcze, poucza o tem psychologja Herbarta. Podług niego jest rzeczą fałszywą czynić różnicę między uczuciem i pożądaniem a innemi władzami umysłu. Zdaniem Herbarta, wszystkie objawy życia duszy ludzkiej dadzą się sprowadzić do wyobrażeń, jako do swych pierwiastków. Uczucia, pożądania i postanowienia woli są tylko modyfikacjami szczegółowemi, które powstają w świadomości naszej przez zetknięcie się przeróżnych wyobrażeń. Jeżeli zaś

wola nie jest możliwa bez wyobrażeń, przeto nauczanie może przez należyte opracowanie pewnej masy myśli wpływać na wytworzenie woli a tem samem oddziaływać wychowawczo.

Nie każda jednak wiedza zdolna jest wytworzyć wolę. Są wiadomości, które zostają na zawsze martwym nabytkiem. Wolę wytwarza tylko ta wiedza, która usposabia umysł wychowanka do dalszego dążenia, albo — jak to Herbart się wyraża — która budzi jego interes.

Najbliższym tedy celem wychowania jest obudzenie i pielęgnowanie wielostronnego zajęcia się danym przedmiotem (interes).

Przez interes rozumie Herbart całkowite, idealne, wolne od materjalnych względów oddanie się przedmiotowi. Przez budzenie „interesu" dla przeróżnych przedmiotów powstaje chęć samodzielnego działania i dążność do wykształcenia harmonijnego. Aby obudzić „interes" i utrzymać go, trzeba koniecznie, aby nauka zniewalała do uwagi swobodnej *(unwillkürliche Aufmerksamkeit)*, niczem niekrępowanej, aby nauczanie uwzględniało prawa psychologji, zwłaszcza zaś prawa o przyjmowaniu i przyswajaniu wyobrażeń, o kojarzeniu nowych z dawnemi.

W nauczaniu zaleca Herbart dzielić przedmiot na tak zwane metodyczne jednostki, każe uwzględniać analizę, to jest, rozczłonkowanie już istniejącego zakresu pojęć, wybadanie, uzupełnienie i uporządkowanie tego, co dzieci już o danym przedmiocie wiedzą i syntezę, to jest, podanie i przyswojenie nowego materjału. Każe dalej łączyć zapomocą wykazywania podobieństw i różnic nowe wyobrażenia z dawnemi, układać z pozyskanych wyobrażeń całość, tworzyć pojęcia, wysnuwać reguły i prawa. Skonstatowawszy zaś wyniki nauczania, starać się wkońcu należy zastosować je do danych wypadków.

Zasady te stosował Herbart praktycznie w seminarjum pedagogicznem w Królewcu, założonem w roku 1810, jakkolwiek nie z tym wynikiem, jakiegoby był pragnął. Musiał poprzestać na tem, że tylko mała liczba uczniów korzystała z jego wskazówek. Zaczynano naukę od języka greckiego i to od lektury Odyssei, którą Herbart uważał za najbardziej nadającą się pod względem treści i formy dla chłopców od lat 8 do 12. Dopiero po nauce języka greckiego udzielano łaciny, opierając

tę naukę przeważnie na lekturze. Obok tego szły ćwiczenia w metodzie poglądowej i w metodzie uczenia matematyki. W konferencjach tygodniowych udzielał Herbart swym uczniom wskazówek teoretycznych.

Po odejściu Herbarta z Królewca ustała także działalność seminarjum przez niego założonego.

Podobnie jak praktyczna działalność pedagogiczna Herbarta, tak i jego teorje pedagogiczne nie odrazu się przyjęły, odnoszono się do nich przez dłuższy czas z pewnem uprzedzeniem i nieufnością. Przyczyną tego była jego ciemna mowa i dziwaczna terminologja, stosowana w dziełach a także i podstawa, na której oparł cały swój gmach rozumowania o psychologji.

Najważniejsze dwa dzieła, w których zawarł swoje poglądy na pedagogję, są: *„Pedagogja ogólna" (Allgemeine Pädagogik)* i *„Zarys wykładów pedagogicznych" (Umriss pädagogischer Vorlesungen)*.

Pedagogję Herbarta rozwinął profesor uniwersytetu lipskiego Tuiskon Ziller (1817—1882). Założył on w roku 1861 w uniwersytecie lipskim seminarjum pedagogiczne i połączył je ze szkołą ćwiczeń. Z seminarjum tego rozeszły się zasady pedagogji Herbartowskiej daleko i szeroko. Setki studentów uniwersytetu kształciły się tu teoretycznie i praktycznie, zaznajamiając się z zasadami „nauczania wychowawczego".

W roku 1868 zwolennicy Zillera, z nim na czele, założyli osobne „Towarzystwo dla pielęgnowania pedagogji umiejętnej" *(Verein für wissenschaftliche Pädagogik)*, którego zadaniem było rozszerzanie i opieranie zasad nauczania na nauce Herbarta.

Ziller nietylko ograniczał się na rozwijaniu i wyjaśniniu zasad swego mistrza, lecz prowadził dalej i samodzielnie uzupełniał jego system. Na szczególną uwagę zasługuje wprowadzenie przez niego tak zwanej koncentracji do nauczania. Rozumie Ziller przez koncentrację wybór pewnego przedmiotu naukowego, jako punktu środkowego, około którego grupować się mają inne przedmioty, do niego się odnoszące, objaśniając go i uzupełniając. Tę koncentrację Zillerowską odróżnić należy od koncentracji w zwykłem rozumieniu, polegającej na tem, że się punkty styczne w poszczególnych przed-

miotach wyszukuje a przez wykazywanie podobieństw i różnic dany materjał naukowy w pamięci uczniów utrwala.

Następcami i zwolennikami Herbarta, którzy obok Zillera zasady jego w pismach swoich popierali, byli: Volkmar Stoy, Teodor Waitz i Otton Willmann, profesor pedagogji w uniwersytecie praskim.

Do praktyki szkoły ludowej zastosował dydaktykę Herbartowską przed innymi Wilhelm Rein, profesor pedagogji w uniwersytecie i dyrektor seminarjum pedagogicznego w Jenie. Rein zasłużył się wydaniem całego szeregu dzieł dotyczących teorji i praktyki nauczania początkowego, jak niemniej wydaniem Encyklopedji pedagogicznej pod tytułem: *„Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik“*.

Do praktyki w szkołach średnich zastosował teorję Herbartowską Otton Frick, dyrektor zakładów Franckego w Halli. Wydawane przez niego od roku 1884 czasopismo pod tytułem: *„Lehrproben und Lehrgänge“* omawia wszystkie niemal kwestje dydaktyczne w duchu Herbarta.

VIII. INNI TEORETYCY PEDAGOGJI I DYDAKTYKI W PIERWSZEJ POŁOWIE XIX WIEKU.

Dążność do rozpowszechnienia oświaty między ludem pobudziła ludzi myślących do wyszukiwania różnych sposobów, mogących najsnadniej doprowadzić do pożądanego celu. Anglja, ojczyzna wynalazców, i pod tym względem nie dała się wyprzedzić innym narodom. Od XVIII wieku zaczęto w tym kraju zastępować pracę ręczną pracą maszynową i uznano tę prawdę, że należyty podział pracy ułatwia i przyspiesza jej postęp. Nic więc dziwnego, że chciano ten sam system zastosować i do szkoły, usiłując podzielić pracę między nauczyciela i uczniów, którzy w nauce wyprzedzili współkolegów.

Tym usiłowaniom zawdzięcza swe powstanie metoda Bell-Lankastra, tak nazwana od swych twórców: Andrzeja Bella i Józefa Lankastra.

JÓZEF LANKASTER (wym. Lenkestr) urodził się r. 1778 w Londynie, założył w najbiedniejszej części Londynu bezpłatną szkołę elementarną i wprowadził tam nową metodę wzajemnego uczenia się, na którą równocześnie i niezależnie wpadł był także ANDRZEJ BELL (ur. 1753 r.).

Doznawszy materjalnego i moralnego poparcia ze strony

zamożnych Anglików, urządził Lankaster kilka takich szkół elementarnych, a w roku 1803 także seminarjum dla nauczycieli, pragnących udzielać nauki przy pomocy tej metody. W r. 1813 założył w Thooting szkołę wyższą, w której uczono także i nauk wyższych podług jego metody. Objeżdżał następnie całą Anglję, głosząc wszędzie zalety swej metody, próbował zakładać i w Ameryce szkoły tego typu, jednakże bez większego powodzenia. Umarł w Nowym Jorku 1838.

Metoda Bella-Lankastra polegała na takiem urządzeniu szkoły, że w jednej wielkiej sali gromadzili się uczniowie kilku klas i pod okiem jednego tylko nauczyciela wzajemnie się pouczali. Starsi uczniowie nazywali się *proceres* i mieli pod swym kierunkiem 10—12 uczniów umieszczonych w jednej ławce lub siedzących w półkolu. Najzdolniejsi uczniowie (zwani *monitores)* czuwali nad spokojem i porządkiem całej szkoły i wyjaśniali lekcje procerom. Nauczyciel więc uczył monitorów, ci zaś procerów, a ci wreszcie współuczniów. System kar i nagród, obmyślany do najdrobniejszych szczegółów, utrzymywał młodzież w należytej karności.

Nie da się zaprzeczyć, że w szkołach Lankasterskich uczyły się dzieci wcale prędko czytać, pisać i rachować, ale też to było wszystko, czego te szkoły dokazać zdołały. Nie rozwijały one pojęcia, nie kształciły rozumu, nie wychowywały swoich uczniów, lecz przytępiały ich władze umysłowe. Przyzwyczajały ich wprawdzie do zewnętrznego ładu i posłuszeństwa, ale nie wpajały w ich serca zasad moralnych. Była więc szkoła Bella-Lankastra jakby wielkim zakładem przemysłowym, w którym dzieci były maszynami, monitorowie i procerowie robotnikami a nauczyciel nadzorujący mechanikiem.

A przecież metoda Lankastra, mimo swój mechanizm i wynikające z tego wady, rozszerzyła się po wszystkich prawie krajach Europy. Najmniej znalazła jeszcze powodzenia w Niemczech, gdzie wystąpił przeciw niej stanowczo Adolf Diesterweg. W Polsce był czas, kiedy metoda Bella-Lankastra miała swych gorących zwolenników. W Wilnie i okolicy powstało było z początkiem XIX w. kilka szkół, w których ją stosowano. Podniosły się jednak wkrótce głosy, wykazujące bezzasadność tego sposobu nauczania. Na ich czele stanął Jan Śniadecki, który, lubo wielki znawca i wielbiciel wszystkiego, co angielskie, z właściwym sobie ostrym

dowcipem wyrażał się o metodzie Lankastra. W Warszawie system ten nie znalazł wcale powodzenia.

Dziś, przy wyższych wymaganiach na polu pedagogji i dydaktyki, szkoły tego systemu straciły zupełnie rację bytu.

CZASY NAJNOWSZE OD POŁOWY XIX STULECIA.

I. WSPÓŁCZEŚNI FILOZOFOWIE ANGIELSCY I ICH POGLĄDY NA WYCHOWANIE.

Jest rzeczą dowiedzioną — nietylko w sprawach wychowania, — że często ludzie, stojący poza danym zawodem, wolni od więzów krępujących fachowca, zacieśniających jego horyzont widzenia, przystępując do przedmiotu ze świeżością i bez uprzedzeń, mogą odkrywać prawdy ważne i w skutkach swych doniosłe.

W sprawach pedagogicznych poglądy ludzi światłych, choć stojących poza obrębem świata pedagogicznego, zasługują tedy na baczne i bezstronne rozważanie. Z tego stanowiska wychodząc, należy się miejsce poważne w historji pedagogji dwu przedewszystkiem myślicielom angielskim: Herbertowi Spencerowi i Aleksandrowi Bain'owi.

Obaj ci filozofowie z zawodu potrącają często o sprawy wychowania, obaj też osobne o wychowaniu wydali dzieła, tłumaczone na wszystkie prawie języki europejskie.

1. Herbert Spencer,

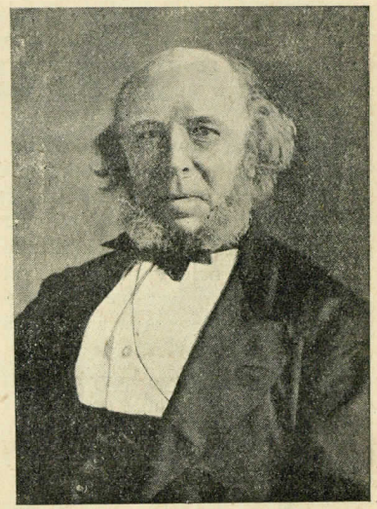
(* 1820, † 1903) — to umysł niezwykły, łączący podziwienia godne bogactwo i głębię wiadomości pozytywnych z oryginalnością myśliciela a twórczością artysty. Spencer należy do ludzi, którzy szli całe życie drogami swojemi, nieutartemi. Stąd wszystkie jego poglądy, tak filozoficzne jak pedagogiczne, odznacza niezwykła świeżość i oryginalność. Opowiadają o nim jego biografowie, że dziwnie mało książek kupował i czytał. Zaledwie kilka minut poświęcał na artykuły miesięczników naukowych a najwyżej pół godziny na książkę. „Gdybym — mawiał — tyle czytywał co inni, wiedziałbym też tak mało jak i oni".

A jednak orjentował się w każdej sprawie doskonale i posiadał sztukę stawiania każdej kwestji w sposób samodzielny, a, co najważniejsza, miał niezłomną energję dążenia do jej rozwiązania. Poświęciwszy się swemu dziełu, prowadził Spencer życie niemal pustelnicze, nie ożenił się, usuwał się od wszelkich konwencjonalnych form i przymusu, nie przyjmował żadnych tytułów i odznaczeń.

Spencer zasłynął swojem głównem dziełem przedstawiającem „System filozofji syntetycznej", który ma za cel wzniesienia całkowitej budowy systemu filozoficznego na podstawie teorji ewolucyjnej. Jest on także autorem „Zasad biologji", Zasad psychologji" i „Zasad socjologji".

Dziełem pedagogicznem, przetłumaczonem na wszystkie języki europejskie a także i na polski, jest dzieło „O wychowaniu umysłowem, moralnem i fizycznem".

Spencer tak określa cel wychowania: „Zadanie, jakie wychowanie ma do spełnienia, polega na przygotowaniu wszechstronnem człowieka do życia a jedyną rozumną podstawą do oceny pewnego programu nauk jest to, o ile on temu zadaniu służy".



Herbert Spencer.

„Program szkół naszych — mówi Spencer — pozostawia prawie zupełnie na uboczu wszystko, co najbliżej dotyczy życia naszego. Przemysł nasz zaginąłby zupełnie, gdyby nie umiejętności, które człowiek zaczyna nabywać sam z siebie, jak może, i to dopiero wówczas, gdy ukończył już wykształcenie szkolne".

„Bardzo mało z tego, czego uczymy się w szkole, przyda się następnie człowiekowi, by nim kierować w życiu i w spełnianiu obowiązków obywatelskich. Z całej nauki historji, wykładanej w szkołach, zaledwie cząstka maleńka posiada wartość, a i ta mała cząstka nie jest podana tak, aby z niej można było odnieść korzyść prawdziwą".

„Od wczesnych lat przyzwyczajać tedy należy dzieci — pisze dalej Spencer — aby same śledziły bieg nauki, jaką się im podaje i aby wysnuwały z niej

wnioski. Trzeba im mówić jak najmniej, a doprowadzać je do poszukiwań i jak najliczniejszych, ile możności, odkryć".

Ten system budzenia samodzielności jest nieoceniony w nauczaniu. Wytwarza on cierpliwość, skupienie uwagi, wytrwałość, budzi do pracy samoistnej i do liczenia zawsze tylko na własne siły.

W nauczaniu przechodzić należy od rzeczy prostych do złożonych, zarówno co do wyboru przedmiotów jak i co do sposobu nauczania. Jeżeli porządku tego nie przestrzegamy w nauczaniu, uczeń nie przyswoi sobie nic prócz pustych słów, popada prędko w apatję i zniechęcenie. Wyobrażenia, jakie już posiadamy, kombinujemy i wytwarzamy sobie tak pojęcie tego, czego dotąd nie znaliśmy. Idzie więc o to, iżbyśmy zasadę tę w nauczaniu systematycznie stosowali. Tymczasem wielu nauczycielom wydaje się, że chłopiec świeżo przychodzący do szkoły nic nie wie, nie nawiązują swego nauczania do rzeczy mu znanych, pozbywając się tym sposobem samochcąc ułatwienia w swej pracy.

Nie należy przy nauczaniu lekceważyć „środków mechanicznych", okazów, rysowania i geograficznego przedstawiania na tablicy. Nie stanowi to zasługi, jeżeli nauczyciel potrafi obywać się bez przyrządów tak, jak literatowi nie przyczyni to sławy, gdy oszczędnie obchodzi się z papierem i piórami.

Należy naprowadzić dzieci do tego, aby robiły samodzielne poszukiwania i same wysnuwały wnioski i prawdy. Jak najmniej należy mówić, jak najwięcej one same powinny odkrywać. Jeżeli wychowanie ma być kształceniem zdolności, potrzeba przy tej czynności czegoś więcej niż prostego przelewania w umysł ucznia wiadomości, któreby on tylko przeżuwać potrzebował.

Nauka powinna budzić zainteresowanie, powinna być przyjemna. Natura sprawiła tak, że moralne ćwiczenie naszych władz fizycznych i duchowych przyjemność nam sprawia. Niektóre z najwyższych uzdolnień umysłowych zbyt mało są w naszej rasie rozwinięte, posiada je w znacznym stopniu tylko nieznaczna liczba wybitnych jednostek. W szkole jednak uwzględniać należy przedewszystkiem uzdolnienia ludzkie, dla których normalną pobudką jest bezpośrednie zadowolenie z samej czynności wypływające i przy należytem prowadzeniu nauki pobudka ta najzupełniej wystarcza.

To, że dobrze uczyć jest trudno, nie stanowi dla nauczyciela wymówki, żeby można świadomie uczyć źle i sądzę, że byłoby to już wielkim krokiem naprzód, gdyby nauczyciele równie często byli niezadowoleni ze siebie, jak są niezadowoleni ze swych uczniów.

Na szczególną uwagę zasługują poglądy Spencera na znaczenie gimnastyki i wogóle ćwiczeń fizycznych w wychowaniu. Zgadza się on na to, że zwykła gimnastyka jest lepsza od zupełnego braku ruchu, lecz sądzi, że nie może ona dorównać ćwiczeniom naturalnym oraz zabawom i że nigdy nie jest tak pożyteczna jak one. Ćwiczenia gimnastyczne, zdaniem Spencera, nie zapewniają równego podziału ruchu pomiędzy wszystkie części ciała, pomimo wszy już ten wzgląd, że nużą swą jednostajnością. Najważniejszym zaś jest zarzut, że nie są przyjemne. Brak przyjemności przy sztucznych ćwiczeniach jest według Spencera przyczyną małego ich oddziaływania na ustrój ciała ludzkiego. Przeciwnie, zajęcie, z jakiem dzieci oddają się zabawom, ich przy tem wesołość, znaczy dla rozwoju ciała tyle co i towarzyszące im ćwiczenia fizyczne.

2. Aleksander Bain.

Urodzony w roku 1818, od roku 1860 profesor logiki w Aberdeen w Szkocji, należy do najznakomitszych filozofów współczesnych. Głównym i umiłowanym jego przedmiotem jest psychologja i jej zastosowanie do nauki o charakterze pedologji i pedagogji.

Jest on zwolennikiem badania czynności umysłowych nie w oderwaniu, ale z uwzględnieniem ścisłego związku zachodzącego między czynnościami umysłowemi i fizycznemi. Zanim się zacznie badać czynności umysłu, trzeba się zaznajomić z fizyczną ich podstawą a głównie z systemem nerwowym i narządami zmysłów. Tak też czyni Bain. Chcąc dać poznać czytelnikowi czucie jako podstawę wyższych, bardziej złożonych czynności umysłowych, wykłada najpierw fizjologję nerwów i zmysłów. Następnie przechodzi do opisu działań rozumu. Że zaś umysł nietylko czuje i rozumie, lecz także doznaje wzruszeń i działa, stąd druga część psychologji Baina obejmuje naukę o wzruszeniach i woli i to z uwzględnieniem strony fizycznej zjawisk.

Opierając się na zasadach psychologji fizjologicznej, doświadczalnej, żąda Bain, by rodzice i wychowawcy starali się o wzmacnianie nerwów pamięciowych i „nabywczą" zdolność mózgu u dzieci. Mózg i nerwy przytępiane bywają lenistwem, rozwijane pracą, a uszkadzane nadmiarem pracy. I mózg i nerwy i wszelka ich zdolność zawisły od fizycznego pokarmu. Pokarm napływa najobficiej w te części ciała, które są w ruchu, które pracują. Jeżeli więc mózg sam natężamy, resztę zaś ciała zostawiamy w spoczynku, wtedy mózg skutkiem nadmiernego pobudzenia lwią część pokarmu sam pochłania i czynności umysłowe podnoszą się wprawdzie czasowo, ale reszta ciała mniej lub więcej osłabia się i wątleje. Jeżeli zaś przeciwnie zbyt wielkie wysiłki nakładamy na mięśnie, wtedy mózg nie podoła wymaganiom.

Każda gałąź psychologji — zdaniem Baina — jest wychowaniu przydatna, ale szczególniejsze usługi oddaje jej psychologja rozumu. W rozumie po dokładnej jego analizie odkrywamy trzy wielkie czynności: zdolność odróżniania, upodabniania i pamiętania. Czynność swą rozpoczyna umysł od upatrywania różnic. Spostrzeganie jednak różnic nie byłoby dla nas umysłowym nabytkiem, gdyby go nie wspierała pamięć rzeczy spostrzeżonych. Pamięć także umożebnia tylko upatrywanie podobieństw wśród rzeczy różniących się od siebie, — i to stanowi trzecią zasadniczą czynność umysłu.

Wychowanie rozwija rozum, jeżeli rozwinęło te trzy czynności umysłu. Do każdej z tych czynności oprócz zdrowia fizycznego potrzebne jest skupienie ducha, a sztuka nauczyciela polega na tem, aby wyzyskać wszelkie okoliczności temu skupieniu umysłu sprzyjające.

Taką okolicznością sprzyjającą skupieniu jest przyjemność. Wszystka siła bowiem, jaką umysł rozporządza w danej chwili, kieruje się ku pracy, która sprawia przyjemność. Trzeba jednak być umiarkowanym w używaniu tej pobudki woli. Przyjemność bowiem zbyt wielka rozprasza uwagę, a wielka przyjemność i wielki wysiłek umysłowy wzajem się wykluczają.

Metoda nauczania może być trojaka: indukcyjna, dedukcyjna lub indukcyjno-dedukcyjna. Metoda trzecia, zasadzająca się na kombinacji dwóch pierwszych, jest niewątpliwie najlepsza. Zależy ona na dochodzeniu do zasad ogólnych przez spostrzeganie szczegółów i na następnem kontrolowaniu otrzymanych dedukcyj przez doświadczenie praktyczne.

Najważniejszą w nauczaniu elementarnem jest t. zw. nauka o rzeczach, która winna rozciągać się do wszystkiego, co w życiu jest użyteczne, oraz ogarniać wszelkie działania przyrody. Zaczynać należy naukę od rzeczy ogólnie znanych, uzupełniać wiadomości i zwracać uwagę na własności, których uczniowie jeszcze nie spostrzegli lub spostrzegać nie umieją. Przechodzić należy następnie do przedmiotów, które uczniowie mogą poznać z opisu lub rysunku i kończyć na podaniu wiadomości o zawilszych działaniach sił przyrody.

II. SZKOŁY SPECJALNE (ZAKŁADY DOBROCZYNNO-WYCHOWAWCZE).

Pestalozzi był pierwszym, który zwrócił uwagę pedagogów i społeczeństw na potrzebę tworzenia zakładów, w którychby łączono dobroczynność (filantropję) z wychowaniem. Tak powstały zczasem zakłady dla głuchoniemych, ciemnych, umysłowo upośledzonych, ochronki i przytuliska dla sierót.

1. Zakłady dla głuchoniemych.

Głuchoniemy, jak już sama nazwa wskazuje, jestto człowiek głuchy i niemy. Brak mowy (niemota) pochodzi z braku słuchu, zapomocą którego przyswajamy sobie mowę przez naśladownictwo otaczających. Odróżniają zwykle głuchotę wrodzoną od nabytej skutkiem rozmaitych chorób i wypadków. Podług tego dzielą zwykle głuchoniemych i stosownie do powodu, z którego choroba wynikła, nauczanie ich jest trudniejsze lub łatwiejsze. Są nadto jeszcze głuchoniemi pozorni, u których brak mowy zależy nie od stanu narządu słuchowego, ale od stanu mózgu. Tych nie zalicza nauka do głuchoniemych, lecz do idjotów (głuptaków) a metoda ich kształcenia jest zgoła odmienna.

Skrofuły u dzieci biednych rodziców przyczyniają się w znacznej części do powiększenia liczby głuchoniemych. Przewlekła choroba nosa, gardła, uszu, a także mózgu przechodzi nierzadko w stan głuchoniemoty. Liczbę wszystkich głuchoniemych na kuli ziemskiej oznaczają w przybliżeniu na miljon, z tych przeszło 800.000 zostaje w zupełnem zaniedbaniu...

Sprawa głuchoniemych, w ostatnich zwłaszcza dziesiątkach lat, znacznie postąpiła naprzód tak w teoretycznym kierunku jak i w praktycznem zastosowaniu. Usiłowania dawniejsze niewielkie wykazały rezultaty. Świat starożytny nie troszczył się wcale o wychowanie i kształcenie głuchoniemych, w wiekach średnich uważano niemotę za karę Bożą, a głuchoniemych trzymano w pogardzie i zaniedbaniu.

Dopiero w drugiej połowie w. XVIII wystąpił z nowym systemem rozwijania i nauczania głuchoniemych ks. de l' Epée (Charles Michel Abbé de l' Epée). Cały swój majątek obrócił on na kształcenie głuchoniemych chłopców i dziewcząt i założył roku 1770 na Montmartre w Paryżu pierwszą szkołę dla głuchoniemych, w której zaprowadził tak zwaną mowę migową (na migi). Rezultaty wychowania były tak świetne, że wkrótce po założeniu szkoły posypały się hojne datki na jej utrzymanie tak ze strony króla jak i całego społeczeństwa francuskiego. Głównem dziełem, w którem de l'Epée rozwinął swoją metodę, jest *„Instruction des sourds et muets par la voie des signes méthodiques"* (nauczanie głuchoniemych zapomocą znaków metodycznych). Umarł w Paryżu r. 1789.

Odmienną metodę od opata francuskiego obrał Samuel Heinicke, twórca t. zw. metody głosowej. Podług tej metody uczą się głuchoniemi rozumieć mowę drugich i, ile możności, mowę tę głosem swym naśladować. Heinicke wyłożył swoją metodę w dziele p. t.: *„Beobachtungen über Stumme und die menschliche Sprache"* i w dziele p. t.:*„Ueber die Denkart der Taubstummen"*. Metoda Heinickego znalazła rozpowszechnienie także we Wiedniu, Berlinie i Pradze.

Szkodziło Heinickemu to, że, jak niegdyś Basedow, lubiał i on osłaniać wynalazek swój tajemniczością i że przeciw metodzie opata de l'Epée prowadził namiętną walkę. Przyszło wreszcie do tego, że akademja w Zurychu roku 1784 rozstrzygnąć musiała o wartości jednej i drugiej metody. Akademja przyznała pierwszeństwo metodzie francuskiego pedagoga. Mimo to jednak i jedna metoda i druga miały i mają do dnia dzisiejszego licznych zwolenników.

Metoda na migi rozwinęła się dlatego więcej od metody głosowej, że jest łatwiejsza i że bardziej odpowiada naturze głuchoniemych. Rozwinęła się najbardziej ona we Francji i wogóle w krajach katolickich, gdy tymczasem w krajach protestanckich większe zastosowanie ma metoda głosowa. Praktyka w największej części zakładów głuchoniemych trzyma się metody mieszanej: mimika pomaga bardzo na stopniu niższym, mowa zaś głosowa rozwija uczniów lepiej na stopniu wyższym.

Pedagogowie nie łudzą się często pozornie świetnemi rezultatami kształcenia głuchoniemych. Do rezultatów istotnie świetnych dochodzą tylko wyjątkowi uczniowie. Przyznano powszechnie, że głuchoniemy nie jest zdolny do czystej abstrakcji i że kształci się tylko na podstawie wrażeń i obrazów.

W wielu zakładach starają się zarządy o zawodowe uzdolnienie głuchoniemych, chociaż zdania specjalistów są pod tym względem podzielone. Z tem wszystkiem najwięcej głuchoniemych zajmuje się z pożytkiem rzemiosłami, a nie brak między nimi, zwłaszcza w Niemczech, i artystów.

W Polsce istnieją zakłady głuchoniemych we Lwowie i w Warszawie. Instytut warszawski założony roku 1817 przez ks. Jakóba Falkowskiego, liczy obecnie około 200 wychowanków. Może niema w Europie zakładu, któryby mógł się poszczycić takim obszarem pomieszczenia, tak rozległemi ogrodami. Wychowańcy zakładu kształcą się na rzemieślników, dziewczęta pracują z pożytkiem przy szyciu bielizny, zwłaszcza zaś przy hafcie. Głuchoniemi w Warszawie założyli sobie osobne towarzystwo, rozporządzają funduszami, udzielają pożyczek i wsparć, urządzają wspólne zebrania i zabawy.

2. Zakłady dla ciemnych.

Ślepota, podobnie jak niemota, może być wrodzona lub nabyta. Przyjście na świat dziecka z powiekami zrosłemi jest nader rzadkie; częściej rodzą się dzieci z zapaleniem oczu, co pochodzi z zepsucia krwi rodziców. Natychmiastowe a umiejętne leczenie może wzrok noworodka uratować. Ślepota nabyta nierównie częściej się zdarza od wrodzonej, a przyczyn jej jest bardzo wiele.

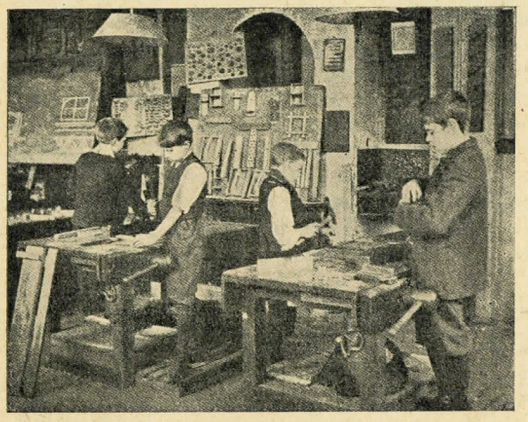
Specjaliści w sprawie ociemniałych zalecają następujące środki, celem zapobieżenia ślepocie:

1. niesienie pomocy lekarskiej w zaczątku choroby ocznej,
2. dozór w zakładach naukowych,
3. przestrzeganie czystości i ochędóstwa,
4. kolonje dla chorych na zaraźliwą chorobę oczu, z którychby wtedy dopiero wypuszczano, gdy już obawa wyniesienia zarazy ocznej minie zupełnie,
5. obmywanie twarzy kwasem karbolowym,
6. popularyzowanie wiadomości o niebezpieczeństwie chorób ocznych zaraźliwych, o zapobieganiu im i leczeniu.

W wiekach średnich istniały tylko przytułki dla ślepych, szkoły jednak i zakłady dla dzieci ociemniałych powstały dopiero z końcem wieku XVIII. Twórcą pierwszego zakładu wychowawczo-naukowego dla ciemnych był Walentyn Hauy (* 1746 w St. Just, † 1822 w Paryżu we Francji). Wzruszony widokiem orkiestry, złożonej z samych ciemnych muzyków, powziął postanowienie przyjścia z pomocą ciemnym w podobny sposób, jak to uczynił de l'Epée dla głuchoniemych. Z pomocą i poradą ciemnej panny Paradies z Wiednia, która sama wynalazła sobie zmyślne przyrządy do czytania, pisania liter i nut, założył Hauy roku 1784 pierwszy zakład dla ciemnych w Paryżu, w którym uczono czytania przy pomocy książek o literach wypukłych. Działalność skuteczna zakładu sprawiła, że już roku 1791 państwo przyjęło go na własny koszt i że wkrótce potem podobne zakłady powstały w Wielkiej Brytanji, Rosji i Niemczech. Hauy, który całe życie z ogromnem poświęceniem służył umiłowanej przez siebie idei, miał to zadowolenie, że jeszcze za jego życia systematyczne kształcenie ciemnych zaprowadzono we wszystkich prawie cywilizowanych państwach Europy.

Dziełem, które podaje wskazówki wychowania ciemnych, jest tegoż autora: *„Essai sur l'éducation des aveugles"*. (Szkice o wychowaniu ciemnych).

Polskich zakładów dla ciemnych mamy dotychczas dwa: we Lwowie i w Warszawie. Warszawski zakład dla ciemnych powstał roku 1840 staraniem księdza Szczygielskiego, lwowski roku 1851. Szkoły ociemniałych obejmują zwykle w swym programie: kształcenie umysłowe, rzemiosła i muzykę. Sprawa ociemniałych postępuje raźno w Europie, zwłaszcza od roku 1873, kiedy to z okazji wystawy powszechnej zebrał się we Wiedniu pierwszy kongres europejski przewodników ociemniałych, a narady i uchwały ich przyczyniły się w wysokim stopniu do ujednostajnienia metody nauczania tych nieszczęśliwych.



Ociemniali chłopcy przy nauce stolarstwa w szkole ludowej w Londynie.

W sierpniu roku 1918 warszawski instytut głuchoniemych i ociemniałych został zaliczony w poczet szkół państwowych. Dzięki temu z upoważnienia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zwiększono liczbę wychowańców, wprowadzono słöjd, otwarto

internat dla dwudziestu kilku chłopców głuchoniemych. Rada Pedagogiczna postanowiła postawić Instytut w rzędzie tych wzorowych uczelni europejskich, w których jedyną metodą dla głuchoniemych jest metoda ustna. Sieć dobrze prowadzonych szkół dla głuchoniemych i ociemniałych powinna w krótkim czasie pokryć ziemię polską, a obowiązkiem nauczycieli będzie wykształcić liczne zastępy głuchych i ociemniałych na wykwalifikowanych pracowników w różnych dostępnych dla nich zawodach, nie potrzebujących się odwoływać do filantropji społeczeństwa.

3. Zakłady dla dzieci umysłowo-upośledzonych.

Zakłady takie powstały dopiero około połowy wieku XIX. Wprawdzie już roku 1828 urządził w Salzburgu nauczyciel Guggenmoos zakład dla kształcenia kretynów i idjotów, wszelako dla braku funduszów musiał go wkrótce zamknąć. Dłużej trwał instytut, założony przez szwajcarskiego lekarza Guggenbühla w roku 1841 koło Interlaken. Odtąd zaczęły się to zakłady rozpowszechniać po Austrji, Niemczech, Szwajcarji.

4. Zakłady dla dzieci opuszczonych i moralnie zaniedbanych.

Zakłady te zawdzięczają swe powstanie i znakomitą organizację Filipowi Fellenbergowi, który dla swych zasług na tem polu godzien ze wszech miar stanąć w rzędzie najznakomitszych reformatorów wychowania wieku XVIII, obok Roussa i Pestalozzego.

Fellenberg urodził się roku 1771 w Bernie, pochodził z zamożnego patrycjuszowskiego rodu. Wychowany pod okiem niezwykle szlachetnych rodziców, wykształcony gruntownie, odprawiał liczne podróże po Europie i słynął w nich dobrodziejstwami, do których zachęcała go matka, powtarzając mu często słowa: „Bogaci mają szeregi przyjaciół, choć ich nie szukają. Synu, bądź przyjacielem ubogich, bo ci nie mają żadnego przyjaciela". Wierny tej zachęcie, doszedłszy lat dojrzałych, pracą rozumną zdobywszy sobie pokaźny majątek, założył w majętności swej w Hofwyl w Szwajcarji szkołę gospodarczą, do której początkowo przyjmował dzieci uczciwych, ale ubogich rodziców, później zaś wyłącznie młode, wykolejone i moralnie zaniedbane istoty.

Było to potomstwo żebracze, dzieci upośledzone fizycznie i moralnie, często nawet nieletni przestępcy, pozbierani z publicznych dróg i zaułków, wiosek i miasteczek, których on żywił, odziewał, do pracy i uczciwego życia przygotowywał. Dzielną pomocą Fellenberga w tej szlachetnej pracy był nauczyciel Wehrli. „Był on z urodzenia pedagogiem i to właśnie dla takiego koła uczniów, w jakiem się obecnie znalazł. Wytrawny, zamiłowany w swym zawodzie, oddany mu duszą i ciałem, niezwykłem ciepłem serca oddziaływał dobroczynnie na wychowanków, zjednywał sobie też u uczniów uległość i posłuszeństwo".

Jak dobroczynnym był ten wpływ, świadczy o tem ta okoliczność, że w ciągu lat 14 mozolnej pracy Wehrlego jeden tylko chłopiec jako niepoprawny musiał być wydalony ze szkoły. Wehrli, podzielając zapatrywanie Fellenberga, że nauczyciel ludowy nie tyle przez wiedzę, ile dawanym z siebie przykładem wpływać powinien na uczniów, przyjął za godło swoje: „módl się i pracuj" i wierny tej zasadzie ćwiczył w pracy i pobożności swych wychowanków, stwierdzając zasady własnego życia przykładem.

Obok rolnictwa każdy z wychowańców uczył się jeszcze jakiegoś rzemiosła. Dzięki znakomitej organizacji i kierunkowi szkoła w Hofwyl cieszyła się wielkiem uznaniem i świetne wydawała owoce.

Poeta Kazimierz Brodziński[1]), który zakład Hofwylski zwiedził, tak o nim pisze w liście z podróży do ks. rektora Szwejkowskiego: „Nigdzie w Szwajcarji ubóstwa, bo nigdzie próżniactwa. Tu przypadkiem poznałem osobiście Fellenberga, którego sławny Hofwylski instytut o trzy mile od Berna. Poświęciliśmy dzień cały temu miejscu godnemu uwagi. Fellenberg niema tylu przyjaciół u ziomków, ilu zagranicą. Stara to piosnka, że od ziomków nie trzeba czekać wdzięczności za dobre. Obszerny i coraz wzmagający się instytut Hofwylski jest dziełem dorobku przemysłu Fellenberga i zupełną jego prywatną własnością. W miejscu rozkosznem, wśród wzorowego rozłożenia obszernych zabudowań, zastałem wesołe, czerstwe i obyczajne dzieci przy różnych zabawach, jako w dzień wolny od nauki. Gimnastyka stanowi tu główną część wychowania fizycznego i dziwić się potrzeba sile i zręczności młodzi. Ale wszystkie zabawy dla starszych są razem nauką. Uczniowie mniej mają godzin do lekcji, ale jako rolnictwu przeznaczeni, z ochotą poświęcają się praktycznym zatrudnieniom około rolnictwa, mechaniki i wszystkich stycznych z niem zatrudnień.

Miło tu widzieć młodzież, która w chwili danej wolności do tego pośpiesza, co ją najwięcej zajmuje i wtedy objawia swoje skłonności i przyszłe powołania. Gdyśmy mnóstwo zabudowań obchodzili, widzieliśmy jak ten morduje się nad modelem nowej machiny, ten robi doświadczenie chemiczne, ten dysputuje z cieślami, ów heblem pracuje, ten idzie za pługiem do zasiewu, a inny nawet z pasterzem sery robi. Ta wrodzona chęć dzieci do najszlachetniejszego zatrudnienia rozrzewnia umysł i każe mówić: „Patrzcie jak mało człeku trzeba!“ Każdy uczeń ma swój mały ogródek, który sam hoduje i czem chce, zasiewa; ci mają kłosy, kartofle, inni kwiaty, inni piękność łączą z pożytkiem. Szanowny przewodnik, pokazując mi jeden ogródek, samymi kwiatami zasiany, powiedział: „Z tego chłopca nie będzie wicle korzyści, będzie to zapewne tylko poeta“. Westchnąłem.

Sławny w Europie Arsenał Wenecki nie tyle mnie zajął, ile Arsenał rolniczy w Hofwylu. Są tu rozmaite narzędzia i machiny od prostych początków, stopniowo, aż do najwyższego udoskonalenia doprowadzone. Młodzież, która to ciekawie ogląda, ma najlepszy wzór wynalazków i sposobność do szukania nowych. Pracujcie, spokojni rolnicy! Niech zbrojownie rdzewieją, niech ma sławę, kto zabija — błogosławieństwo temu, kto żywi“.

W Królestwie Polskiem powstał w Warszawie zakład taki już w roku 1834, a przykład stolicy oddziałał i na miasta prowincjonalne, które powołują coraz częściej do życia „Osady rolne“, ratujące z upadku moralnego tysiące ludzi.

Pierwszym inicjatorem instytutu moralnie zaniedbanych dzieci w Polsce był Fryderyk hr. Skarbek, który około roku 1825, wyjednawszy pomoc u rządu i korzystając z zapisów dobroczynnych, przystąpił do urzeczywistnienia swego planu. Rodzice lub opiekunowie, pragnący umieścić w tym zakładzie swe dzieci, obowiązani byli złożyć dowody zupełnie nagannego ich prowadzenia się i bezskuteczności dotychczasowego wychowania domowego. Przyjęte dziecko miało zostawać w instytucie do czasu zupełnej poprawy. Dzieci uczyć się miały elementarnych nauk i rzemiosł, a po wyjściu z zakładu oddawane były do rzemieślników, gdzie nad niemi rozciągnięta miała być i nadal opieka instytutu.

Po przejściu szkolnictwa w Królestwie pod zarząd polski, otwarto w Warszawie r. 1919 państwowy kurs seminaryjny, mający na celu przy-

[1]) Kazimierza Brodzińskiego, Nieznane Pisma prozą, wydał dr. A. Łucki, Archiwum do dziejów lit. i ośw. w Polsce. T. XII, str. 321—2.

gotowanie nauczycieli szkół dla dzieci umysłowo upośledzonych oraz zakładów dla dzieci z wadami charakteru. Kurs został zorganizowany przez Ministerstwo Zdrowia Publicznego w porozumieniu z Ministerstwem Oświecenia. Do programu kursu wchodzą następujące przedmioty: anatomja i fizjologja, higjena i antropometrja, psychologja dziecka, wychowanie fizyczne, wychowanie moralne, metodyka nauczania dzieci zacofanych, wychowanie dzieci nerwowych, psychopatologja wieku dziecięcego, metodyka badania inteligencji, prawodawstwo w sprawach nieletnich, psychologja i wychowanie dziecka występnego, historja i organizacja wychowania dzieci nienormalnych. Zorganizowano nadto zajęcia praktyczne kandydatów pod kierunkiem specjalistów i specjalistek w tym dziale, a mianowicie w szkołach miejskich dla dzieci małozdolnych, w bursach i schroniskach dla sierót i w zakładzie ewangelicko-augsburskim dla dzieci nierozwiniętych. Jest w końcu w programie nauki także zwiedzanie zakładów jak: Studzieńca i Puszczy, zwiedzanie przystani Towarzystw Ochrony Kobiet, Instytutu Opieki Moralnej w Mokotowie, przytułku dla idjotów i epileptyków i innych zakładów oraz schronisk.[1])

III. SZKOŁY I WYCHOWANIE W POLSCE POROZBIOROWEJ.

Rok 1795 sprowadził na Polskę upadek i podział między trzy ościenne mocarstwa, z których każde usiłowało przystosować system szkół własnych także do wychowania młodzieży polskiej. Ziemie polskie bezpośrednio po ich rozdarciu stały się areną przeróżnych systemów, ciągle się zmieniających, albo i braku wszelkiego systemu edukacyjnego. Wychowanie przestaje być celem a staje się środkiem w ręku rządów zaborczych do celów politycznych, najczęściej niezgodnych wcale z właściwościami i dążeniami podbitego narodu. Stosownie do odmiennych systemów politycznych rozmaite też koleje przechodziło wychowanie młodzieży polskiej w zaborze pruskim, rosyjskim i austrjackim, inne za czasów Księstwa Warszawskiego, inne wreszcie w t. zw. Polsce Kongresowej.

1. Dzielnica pruska.

Prusacy wraz z sądownictwem i administracją polityczną niemiecką wprowadzili odrazu po miastach polskich szkoły niemieckie. Zakon pijarów, którego szkoły urobiły pokolenie Sejmu grodzieńskiego, znany ze szczerego patrjotyzmu polskiego, stał się przedmiotem szalonego prześladowania ze strony rządu pruskiego. Fundusze szkolne zakładów pijarskich obcięto znacznie lub całkiem zabrano. Zniemczenie szkół wpłynęło na oświatę w zaborze pruskim bardzo zgubnie. Szkoły pruskie,

[1]) Szkoła Powszechna, 1920, zeszyt I, str. 95.

jakkolwiek co do swej organizacji, jak na owe czasy, wcale dobre, były dla młodzieży naszej zupełnie bezużyteczne. Młodzież zamożniejszych rodziców, chcąc uniknąć germanizacji, uczyła się raczej w domu, chociaż w czasach tak burzliwych niewiele było ku temu czasu i ochoty. Wszelako wychowanie to domowe było powierzchowne, dorywcze, raczej francuskie a nie polskie. „Młodzież polska — mówi dziejopis tych czasów — do przyjemnego towarzyskiego pożycia tylko kształcona, nie miała żadnego prawie wyobrażenia o dalszem powołaniu swojem, ani tego usposobienia, któreby ją czyniło zdolną do usługi krajowej. Odbiegała ona ledwo zaczętych nauk, stawała ochoczo w szeregach ojczystych, dawała wszędzie dowody waleczności, lecz nie zapowiadała na przyszłość tak ukształconych i rozważnych obywateli, jakich okoliczności i nader trudne położenie odradzającej się Polski potrzebowały".

Nie da się jednak zaprzeczyć, że poza ową szkodliwą dla narodu naszego dążnością polityczną, działalność rządu pruskiego w owym czasie okazuje niejaką dbałość w zakresie wychowania i oświaty. Pod wpływem względniejszych nieco dla kultury polskiej rządów cara Aleksandra I zezwolił rząd pruski na otwarcie w roku 1800 „Towarzystwa przyjaciół nauk" w Warszawie. To odbywało perjodycznie swe posiedzenia, wydawało swe „Roczniki", trudziło się historją i mową narodową, podnosiło oświatę w kraju i nadawało jej kierunek. Towarzystwo wśród różnych zmian politycznych przetrwało aż do roku 1830, a na jego wzór zawiązały się towarzystwa przyjaciół nauk w Krakowie, Wilnie i Płocku.

W roku 1805 rząd pruski otworzył w Warszawie *liceum*, mianując jego rektorem uczonego filologa Samuela Bogumiła Lindego. Co prawda, zamiarem rządu było, aby szkoła ta równoważyła wpływ szkół pijarskich polskich i germanizowała młodzież naszą a cała organizacja szkoły i wyborny zresztą program nauczania prowadzić miały do tego celu. Lecz nieprzewidziane przez Prusaków wydarzenia sparaliżowały germanizacyjny charakter szkoły. Pozostała tylko wyborna metoda nauczania, która licząc się z postępem nauk, jako pamiątka po Prusakach, przetrwała w liceum aż do końca jego istnienia. Organizacja liceum warszawskiego ma dla nas także i tę wartość, że przez jakiś czas uczono w tym zakładzie różnych przedmiotów w języku polskim i niemieckim, był to więc rodzaj Szkoły utrakwistycznej. Dyrektor tej szkoły, Samuel Bogumił Linde, znakomity autor słownika, złotemi głoskami zapisał się w dziejach tego zakładu. Nad liceum ustanowiono zwierzchność, t. zw. „Efora t", czyli radę nadzorczą, w której skład weszli sami Polacy ze Stanisławem Potockim na czele.

Dwie szkoły rycerskie (korpusy kadetów) urządził rząd pruski w Kaliszu i Chełmnie, ale i te ustanowione były raczej w celach germanizacyjnych niż naukowych i rycerskich. „Służyć one miały do przerwania w nowem pokoleniu tych wrażeń i pamiątek, które łączą je ciągłym łańcuchem z poprzedzającym ojców rodem, do zgaszenia w młodocianych sercach z mlekiem prawie wyssanych dla narodu swego uczuć, do zatarcia zwolna (jeżeli to być może) cechy rodowitości. Ten duch ujawnił się we wszystkich edukacyjnych rządu pruskiego ustawach. Ten cel okazywał się nawet w zaprowadzeniu szkół dla ludu, w ustawie ze wszech miar chwalebnej i pożytecznej, której jednak uskutecznienie z tem większą przychodziło trudnością i uporem, że lud powziął wstręt ku naukom, dawanym od nauczycieli cudzoziemców".

W roku 1815 na mocy traktatu wiedeńskiego oddzielono od Księstwa Warszawskiego dwa powiaty: poznański i bydgoski i utworzono z nich „Wielkie Księstwo Poznańskie" pod berłem pruskiem. Manifest królewski zabezpieczał wprawdzie ludności polskiej nowo utworzonego Księstwa swobodę narodową, własny sejm, język ojczysty w szkole, wszelako obietnic tych nie dotrzymano, i mimo ciągłych protestów i skarg nie ziszczono, germanizując i wynaradawiając młodzież naszą z nieubłaganą konsekwencją.

W tak smutnem położeniu wychowania narodowego tem cenniejsze były usiłowania ludzi prywatnych, którzy z całem poświęceniem starali się uchronić od zagłady spuściznę ojców naszych.

Są nimi w tym czasie Edward hr. Raczyński i dr. Karol Marcinkowski. Raczyński w czasach najsroższych zapędów germanizacyjnych rządu pruskiego przeznaczył 1000 talarów rocznego dochodu na założenie polskiej szkoły realnej, w swej zaś majętności w Jeżowie założył szkołę agronomiczną. Krzątał się nadto bardzo energicznie około rozbudzenia ruchu umysłowego w dzielnicy pruskiej, wydawał i objaśniał wielką liczbę rękopisów, dotyczących naszych dziejów, zwłaszcza zaś wieku XVIII, zachęcał i wspierał materjalnie pracujących na tem polu Polaków.

Karol Marcinkowski.

Dr. Karol Marcinkowski stworzył ruch przemysłowy i obudził ducha zdrowej praktyczności między ludnością polską w Księstwie Poznańskiem. Za jego staraniem założono w Poznaniu rozległy „Bazar", przeznaczony na praktyczną szkołę i zaród narodowego przemysłu. W „Bazarze" tym mogli tylko Polacy zajmować sklepy, kto zaś sklep najął, miał obowiązek przyjmowania tylko młodzieży polskiej do nauki. Marcinkowski także był twórcą pierwszego na świecie „Towarzystwa pomocy naukowej", którego celem było wyszukiwać zdolnych do nauki lub przemysłu młodzieńców, potrzebujących poparcia materjalnego.

Towarzystwo to istnieje dotychczas i umożliwiając tysiącom młodzieży polskiej kształcenie się w duchu ojczystym, wytworzyło całe zastępy dzielnych pracowników na niwie sprawy narodwej.

Równocześnie z Marcinkowskim dla sprawy narodowej działał znakomity filozof Karol Libelt (* 1807 w Poznaniu, † 1875). Libelt ogłaszał w pismach publicznych rozprawy moralnej i naukowej treści, między któremi do celniejszych należą „O miłości ojczyzny", „O odwadze cywilnej", „Estetyka czyli umnictwo piękne". Oprócz pism tych, w których zamknął wiele myśli cennych o wychowaniu dla nauczycieli, ważny i zajmujący jest szczególnie artykuł pod tytułem: „Nauczyciel pod względem narodowym" („Szkoła Polska" r. 1849). Jako nauczyciel praktyczny i wychowawca działał Libelt tylko krótko, ale zato rozleglejsza była jego działalność jako pisarza w sprawach pedagogji i nauczania. Często bardzo w pracach swych zabierał głos w tych przedmiotach, wypowiadając myśli, które i dziś jeszcze na wartości i żywotności nic nie straciły.

Piękna rozprawa Libelta „O miłości ojczyzny" jest wprawdzie pismem politycznem, ale zawiera w sobie także wiele cennych uwag o wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń. Gdy w pracy tej gorącem słowem zachęca do zwiedzania dalszych i bliższych okolic kraju ojczystego, do poznawania obrazów przyrody ojczystej, jej gór, rzek, tych „strażnic odwiecznych ziemi", jakkolwiek kładzie silniejszy nacisk raczej na stronę uczuciową, poetyczną, niż na stronę przyrodniczą wycieczek, zdaje się nam przecież, jakoby przemawiał dzisiejszy pedagog, pragnący wzbudzić gorącą miłość wszystkiego, co ojczyste, w sercach wychowanków. Gdy Libelt uważa za święty obowiązek rodziców i wychowawców, by wychowanie synów i córek na narodowych rozwijali podstawach, mówiąc, że „wszystkie nauki z ojczystości, jako z punktu środkowego, wychodzić, a rozbiegając się w najrozmaitsze promienie, napowrót do tego środka zmierzać winny" zdaje się przemawiać do nas pedagog doby dzisiejszej, pragnący oprzeć wychowanie na podstawach narodowych.

Narodowego wychowania nie pojmuje Libelt jednostronnie, każe uczyć się i poznawać obce, ale kochać swoje. „Nie należy bynajmniej stronić od oświaty cudzoziemskiej, ale nabierając jej, przyswajać ją sobie, „narodowić" ją trzeba. Takie wychowanie zwróci oświecone klasy do narodowości, od której na szkodę kraju i narodowości odbiegły".

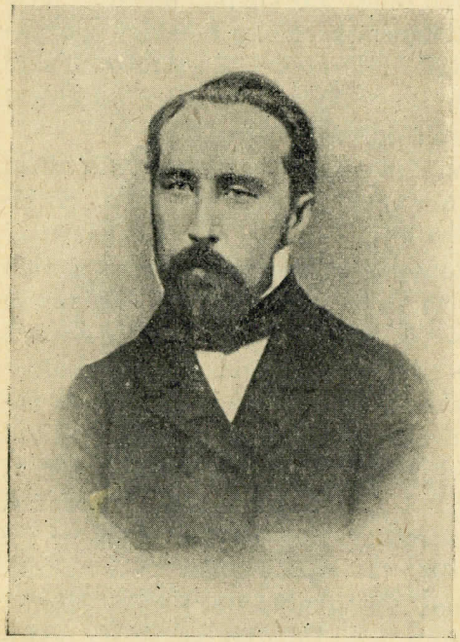
Libelt radzi wychowywać nietylko jednostki, ale dbać przedewszystkiem o wychowanie ludu całego. Światło narodowe z ducha narodowego, z całości narodu rozwijać się winno. Wychowanie ludów nie na tem polega, aby z nich zrobić masy uczone i wiele wiedzące albo li masy umiejętne i do poloru wyższych stanów podniesione, ale, aby się u nich do wiedzy rozwinęły pojęcia godności człowieka, czego koniecznym będzie owocem moralność ludów i uszlachetnienie rodzaju ludzkiego". Libelt odróżnia wychowanie wiejskie od miejskiego i odpowiednio urządzić je radzi. Główną zasadą wychowania miejskiego jest, zdaniem Libelta, doświadczenie, realność, poznanie materji we wszystkich jej okresach, — języki, umiejętność, sztuki piękne, stanowią tylko jego okrasę. Po szkołach wiejskich dla ludu, obok nauki czytania, pisania i rachowania, dawane być winny nauki dla starszych na podobieństwo nauk niedzielnych rzemieślniczych, obejmujące hi-

storję naturalną, wiadomości z fizyki i chemji, początki nauk lekarskich, wiadomości z gospodarstwa wiejskiego, przemysłu i handlu rolniczego. To wszystko wszakże nie doprowadzi do głównego celu wychowania bez znajomości zasad wiary i moralności, prawa i historji. Należy tedy szukać sposobu powszechnego, nieszkolnego nauczania.

W tych radach Libelta znajdujemy wyraźny zaczątek pomysłu dzisiejszych uniwersytetów ludowych.

Obok Libelta i Marcinkowskiego zaszczytne imię zdobyli sobie jako pracownicy na polu oświaty i wychowania w Księstwie Poznańskiem w tym okresie: filozof August Cieszkowski, Cybulski, znakomity znawca i badacz literatur słowiańskich i Józef Łukaszewicz, zasłużony autor „Historji szkół w Koronie i Litwie".

Jako praktyczni pedagogowie odznaczyli się w tej dzielnicy: dwaj Poplińscy, Cegielski, Rymarkiewicz i **Ewaryst Estkowski**. Ten ostatni nietylko swemi pracami w zakresie pedagogji, lecz nie mniej jako jeden z założycieli „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego" w Poznaniu wielkie dla oświaty polskiej w tej dzielnicy położył zasługi.



Ewaryst Estkowski.

Działalność Estkowskiego przypada na czas najstraszniejszej reakcji pruskiej i prześladowania szkoły i nauczycielstwa polskiego przez Prusaków. Doznał tego prześladowania na sobie Estkowski, usuwany i przenoszony z miejsca na miejsce przez pruskich inspektorów szkolnych, choć wszędzie z żalem młodzieży i rodziców żegnany jako auczyciel „z Bożej łaski". Na czas tylko krótki nastała przerwa w tych udręczeniach osobistych. Rok „wiosny ludów" obudził w Estkowskim nadzieję wskrze-

szenia Polski i rozpoczęcia pracy pedagogicznej w nowych warunkach. Gdy na wiosnę r. 1848 Prusacy opuścili ziemię Piastowską, Estkowski bierze żywy udział w organizacji społeczeństwa polskiego a także w działaniach wojennych. Chwile jednak marzeń nie trwały długo. Po upadku rewolucji aresztowany, nie upada jednak Estkowski na duchu, wierząc niezachwianie, że „stary, zgrzybiały świat przemocy, prędzej czy później, runie, a na miejsce jego nowszy, świetniejszy i czystszy zrodzić się musi".

Nie mogąc rozpocząć na nowo pracy nauczycielskiej pod wrogiemi rządami, postanowił pracować odtąd na polu publicystyczno-pedagogicznem. Za jego inicjatywą powstało pierwsze na ziemiach polskich „*Towarzystwo Pedagogiczne*" w Poznaniu. On też założył pismo pedagogiczne p. t. „Szkoła Polska", jako organ nowego towarzystwa. W szeregu artykułów omawia Estkowski w nowem piśmie najrozmaitsze kwestje z zakresu wszystkich prawie dziedzin wychowania i nauczania. Wykształcony na dziełach filozoficznych Libelta, Trentowskiego i Cieszkowskiego, którzy myśl filozoficzną polską wyzwolić pragnęli z zależności od filozofji niemieckiej, w pismach swoich dąży Estkowski do uwolnienia myśli wychowawczej polskiej od wpływów ducha pruskiego. „Ta myśl — pisze w jednym ze swych listów — stała się teraz we mnie żywą, że nasze nauki udzielane dzieciom, są zimne, są wyłącznie prawie rozumowe, pedantyczne, bo brak im uczucia, życia. Nauki elementarne przyjęliśmy od Niemców; przyjęliśmy także ich sposób wykładu tych nauk — a Niemcy uczą tylko rozumowo, kształcą jedynie głowę. W ich naukach niema uczucia; ich nauki nie wzbudzają w uczniach chęci, woli, postanowienia, zapału, natchnienia. Niemcy nawet religji głową tylko uczą, nauczą poznać religję, ale nie uczuć ją. Ich klasyfikacja rozdrobnienia, formalność pedantyczna pochłania i przytłumia ducha i życie wewnętrzne, jakie oddycha w każdej nauce. Nauka, udzielana już dzieciom, koniecznie jakieś natchnienie w nich sprawić powinna — powinna zapalać ich chęci do dalszego poznania."

Znakomite są wprost poglądy Estkowskiego na zadanie i cele nauki elementarnej. „Przepisując elementarnym szkołom — pisze on — naukę religji i historji biblijnej, czytania, pisania i rachunków, naukę rzeczy ojczystych, najważniejsze

elementa z nauk powszechnych, to jest z powszechnej geografji, historji naturalnej i historji, najważniejsze rzeczy z fizyki, naukę o zdrowiu, o wzajemnych prawach i obowiązkach między obywatelami i nakoniec naukę śpiewu, nie mieliśmy na względzie przyszłego zawodu, zatrudnienia, stanu uczniów, lecz jedynie względy na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi, na ziemi polskiej zrodzonemu, bez różnicy jest koniecznie potrzebne".

Uwzględnia więc Estkowski w swym programie naukę rzeczy ojczystych, naukę o zdrowiu i naukę obywatelską (o prawach i obowiązkach obywatelskich), a więc przedmioty, które za konieczne uznali dopiero reformatorowie ostatniej doby.

Równie trafne poglądy wypowiada Estkowski o organizacji i ustroju całego wychowania narodowego. „Wyższe szkoły — są jego słowa — wtenczas dopiero będą dobre, kiedy tworzyć wspólnie będą jeden system, jeden organizm stopniowy, którego podstawą będą szkoły elementarne. Uczeń, skończywszy zwyczajną szkołę elementarną, będzie dostatecznie przygotowany do gimnazjum, jeżeli to nie będzie, jak dotąd, postawione osobno, ale oprze się na szkole elementarnej".

Wskazówki metodyczne Estkowskiego są tak głęboko przemyślane, że i dziś po latach siedmdziesięciu czyta się je, jak gdyby pisane były przez współczesnego pedagoga. Ostrzega Estkowski przed zbyt wczesnem rozpoczynaniem nauki czytania i pisania. Pierwsze miesiące pobytu dziecka w szkole niechaj będą poświęcone przygotowaniu do systematycznej nauki. Obok przechadzek i rozmów nauczyciela z dziećmi, obok opowiadania bajek, różnych gier i zabaw, niechaj dzieci rysują i malują, co będzie najlepszem przygotowaniem do nauki czytania i pisania. Błędnem jest, gdy nauczyciel tuż po przybyciu dziecka do szkoły po jednym czy dwu tygodniach ćwiczeń przygotowawczych, polegających na kreśleniu różnych kresek, rozpoczyna tę naukę. „Alboż to może mała, nierozwinięta dziecina znaleźć w swej głowie słuszny powód na to, że mu każą kreślić głoski (litery), które same w sobie nic nie znaczą, które nie przedstawiają żadnego przedmiotu? Kto się przypatrywał — mówi Estkowski — z uwagą zabawom dzieci, przekonał się, że nawet najmniejsze dzieci lubią kreślić różne figury węglem na ścianie, kredą na podłodze, kijkiem na piasku, rysikiem na tabliczce, że kreśleniom swoim dziwacznym,

fantastycznym nadają znaczenie konia, psa, drzewa i tym podobnych przedmiotów. Obudza się tu pierwszy raz w nich myśl twórcza, zaczynają dumać, tworzyć sobie widzialne obrazy. Idąc w pomoc temu ich popędowi, uczmy ich kreślić kształtniejsze obrazki pod oczy podpadających obrazków. Zajęcia te rozwiną przyrodzoną skłonność do rysowania, dzieci nabędą wprawy we władaniu ołówkiem, rysikiem, będą miały sposobność zastanawiać się, myśleć, dumać, wywoływać w pamięci kształty przedmiotów, które mają rysować, porównywać nakreślone figury z przedmiotami rzeczywistemi, przyczem cała prawie ich dusza pożytecznie pracować będzie."

Estkowski i jako człowiek i jako wzór nauczyciela-Polaka zasługuje na to w całej pełni, aby żywot jego i prace nauczycielstwo polskie więcej niż dotąd znało i ceniło. „Estkowskiego cechuje — mówi pięknie i trafnie jego biograf — głęboka uczuciowość, wrażliwość na piękno i dobro. Stoi on na straży nieskażonej myśli pedagogicznej, wysnutej z głębin ducha narodu, z jego genjuszu, a snując w dalszym ciągu tę myśl, stanowi jak gdyby ogniwo między świetną epoką Komisji i Izby Edukacyjnej a dobą obecną. Dla młodzieży kształcącej się na nauczycieli dla młodych pracowników na niwie oświaty narodowej jest Estkowski przepięknym wzorem. Z takim ideałem w duszy rozpoczynać powinien młody nauczyciel swe pierwsze kroki w zawodzie. Miłość ku dzieciom, ukochanie bezinteresowne nauki, nieustająca praca nad własnem doskonaleniem się w zawodzie, poświęcenie wszystkich sił służbie Ojczyźnie — praca bez wytchnienia — oto wartości ucieleśnione w tej szlachetnej postaci promieniejącej na współpracowników w zawodzie, na młodzież i na społeczeństwo[1])".

Znaczny napływ ludzi wysoko ukształconych do Księstwa Poznańskiego w latach między rokiem 1840 a 1846 był powo-

[1]) H. Rowid: Ewaryst Estkowski (1820—1856) — „Ruch pedagogiczny" r. 1920, str. 117—127 i Tenże: Stanowisko Ewarysta Estkowskiego w dziejach pedagogji narodowej „Ruch pedagogiczny" r. 1920, str. 165—177.

W. Osterloff: W setną rocznicę urodzin pedagoga polskiego. Ewaryst Estkowski, „Szkoła powszechna", 1920, zeszyt III—IV — Autobiografja — str. 5—31 i Tenże: Puścizna literacka Estkowskiego, „Szkoła Powszechna" r. 1921, zeszyt I, str. 1—51.

dem, że Polacy tameczni zaczęli myśleć o stworzeniu uniwersytetu dla Księstwa Poznańskiego. Pierwszorzędną rolę w tych staraniach odegrał Marcinkowski, około którego skupiało się grono ludzi mających stanowczy głos podówczas w sprawach publicznych.

Sprawa uniwersytetu zdawała się być dość bliska. Mówiono już nawet o kandydatach na katedry, między którymi wymieniano Łucjana Siemieńskiego i Bronisława Trentowskiego. Wszelako zmieniające się z dnia na dzień położenie polityczne nie dozwoliło gorliwym pracownikom osiągnąć pożądanego celu.

Marzenia dra Marcinkowskiego i innych szlachetnych patrjotów spełniły się dopiero za dni naszych. W Poznaniu, jednem z najstarszych miast nietylko w Polsce, ale w całej Słowiańszczyźnie, otwarto Uniwersytet dnia 10 maja 1919. W starych murach, które Kazimierz Wielki wzniósł w miejsce drewnianych budynków, zapanowała radość skojarzona z powagą z powodu otwarcia nowej uczelni wyższej, która obok Wszechnicy krakowskiej, warszawskiej, wileńskiej i lwowskiej ma być krzewicielką kultury narodowej, pomnożycielką duchowego dorobku Wolnej Ojczyzny i ma nawiązać swoją historję do wiekowych tradycyj.

A tradycje te stare. Już w wieku XI miał Poznań szkołę katedralną, a w 1519 Jan Lubrański, biskup płocki, następnie zaś poznański, założył dla młodzieży wielkopolskiej celem przysposobienia jej do usług publicznych szkołę, nazwaną „Kolegjum Lubrańskiego". Szkołę tę wyposażył fundator bogato, zapisując na jej utrzymanie swoje dobra. Szkoła Lubrańskiego była kolonją Akademji krakowskiej. Rozwój jej największy przypada na czasy rektoratu Grzegorza z Szamotuł, gdy wśród uczniów były nazwiska Jana Strusia i Klemensa Janickiego. Studja humanistyczne cieszyły się tam szczególniejszą opieką, przez cały niemal wiek XVI.

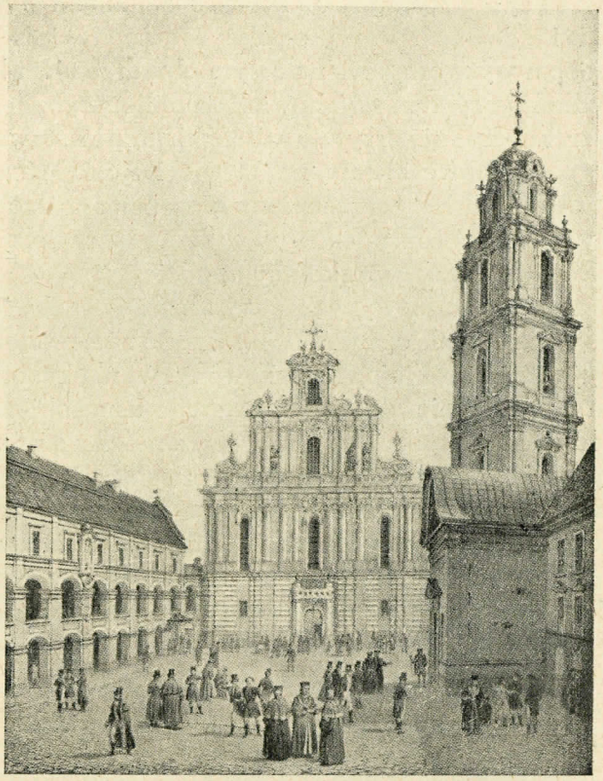
Upadła Szkoła Lubrańskiego w czasach zaburzeń politycznych w epoce Stanisławowskiej.

Czasy Napoleońskie, czasy Księstwa Warszawskiego, które budziły nowe życie w narodzie i nowe nadzieje, nie wskrzesiły akademickiej szkoły Lubrańskiego, a rządy pruskie chciały nawet pamięć jej zatrzeć zupełnie i niemieckiego ducha wszczepić w serca polskiej młodzieży przez założenie pruskiej akademji, gorliwie przez Wilhelma II popieranej.

Dziś w tych samych salach, których ściany tak niedawno słuchały wykładów niemieckich o germańskiej potędze, polscy profesorowie polskiej młodzieży wszczepiać będą umiłowanie prawdy i cześć dla nauki polskiej!

2. Dzielnica rosyjska.

Wychowanie i oświata na Litwie, Podolu i Wołyniu w pierwszych dziesiątkach lat przyłączenia tych prowincyj do



Dziedziniec Uniwersytetu wileńskiego.

monarchji rosyjskiej przebywały doby najświetniejszego rozwoju. Uniwersytet wileński przekształcony z Akademji wileńskiej w r. 1803, uposażony w znaczne fundusze rozwijał swą zbawienną działalność dla nauki polskiej i oświaty.

Spełniał on zadanie potrójne. Był nietylko zgromadzeniem profesorów i nauczycieli, wykładających uczniom pewne przedmioty, ale także Towarzystwem naukowem, odpowiadającem

dzisiejszej Akademji Umiejętności. Co miesiąc odbywano posiedzenia, na których roztrząsano kwestje naukowe, odczytywano prace, dyskutowano i udzielano sobie wzajemnie wyników badań. Nadto Uniwersytet miał pod swoim zarządem bezpośrednim wszystkie szkoły w ogromnym okręgu wileńskim, trzymał poniekąd w swych rękach wszystkie nici wychowania, mianował dyrektorów, prefektów, profesorów, zatwierdzał ustawy, układał programy nauk, corocznie wysyłał z ramienia swego wizytatorów, których zadaniem było badać stan nauki i zdawać sprawę o nim senatowi Uniwersytetu. Tym sposobem wytworzył się na całym obszarze ziem litewsko-ruskich jednolity system wychowania publicznego.

Pod zarządem Uniwersytetu wileńskiego powstawały i rozwijały się coraz nowe szkoły na Litwie i Rusi. Rozbudzona gorliwość obywatelska, wzmocnione poczucie potrzeby nauki zaznaczyły się w sposób pożądany zakładaniem wielkiej liczby szkół i wielką frekwencją szkolnej młodzieży.

Chciano widocznie wyzyskać tę szczęśliwą chwilę, kiedy rządy Rosji piastował car Aleksander I, monarcha wykształcony wszechstronnie, rozmiłowany w naukach, zwolennik oświaty, przyjaźnie dla narodu naszego usposobiony. Przyjaciel młodych lat jego, książę Adam Czartoryski, zostawszy kuratorem Wydziału Wileńskiego, zajął się gorliwie organizacją szkół w gubernjach sobie powierzonych. Powstały dwie placówki oświaty polskiej w gubernjach zarządzanych przez księcia Adama: Wilno i Krzemieniec. Z obu tych ognisk wychodziły obfite promienie oświaty narodowej po Litwie i Rusi.

Do Wilna przenosi się w tym czasie punkt ciężkości całej niemal pracy polskiego ducha. Józef Gołuchowski, znakomity filozof, słynny botanik Stanisław Jundziłł, znakomity filolog i znawca świata klasycznego, Ernest Groddeck, słynny historyk Joachim Lelewel, Jan i Jędrzej Śniadeccy i wielu innych przenoszą się do Wilna i tu stwarzają dzieło, które stanowi epokę w historji nauki polskiej.

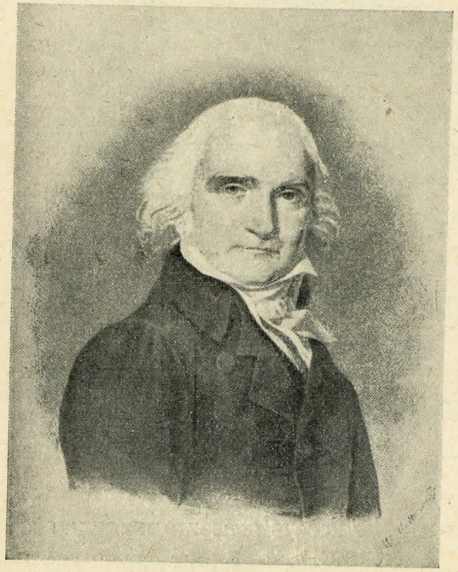
Dwa zwłaszcza imiona Jana i Jędrzeja Śniadeckich związały się nierozerwalnie z Wilnem i działalnością Uniwersytetu wileńskiego, podobnie jak z Krzemieńcem imiona Tadeusza Czackiego i Hugona Kołłątaja.

Ks. Adam Czartoryski.

JAN ŚNIADECKI po zasłużonej działalności naukowej i wychowawczej w uniwersytecie krakowskim, zmuszony stosunkami politycznemi, zjechał w r. 1807 do Wilna, a odznaczony godnością rektora uniwersytetu, w czasie ośmioletnich rządów swoich (1807—1815) potrafił obudzić zapał do nauki w nauczycielach i uczniach, przygotował znaczną ilość zdolnych profesorów, pomnożył liczbę szkół i zaopatrzył je we wszelkie potrzeby. Przygotował on grunt do prawdziwego rozkwitu oświaty na Litwie i Rusi, z równą pilnością wglądając w sprawy szkółek elementarnych jak i uniwersytetu. Jan Śniadecki był osobistością wyjątkową, był on „uosobieniem tego wszystkiego, co miała w sobie najlepszego

kultura polska w wieku XVIII". Głęboka prawość charakteru, nienasycona żądza wiedzy i zamiłowanie światła, wielki rozsądek i podniosłość umysłu, budziły słuszny podziw współczesnych i przeszły jako wzór do potomności.

Poglądy Śniadeckiego na wychowanie odznaczają się głębokością wielką i rozumem. Pragnie Śniadecki, aby wykształcenie młodzieży było możliwie wszechstronne. „Bo, jeżeli damy wygórować siłom ciała z zaniedbaniem i przytłumieniem władz umysłowych, usposobimy ludzi do twardych prac ciała, klasę niezmiernie ważną i potrzebną, ale tę sztukę rozciągnąwszy na całe towarzystwo [1]), prowadzimy naród do zdziczenia. Jeżeli znowu za wcześnie i nadto damy wybujać władzom umysłu z zaniedbaniem sił ciała, tworzyć będziemy mądre dzieci, a niedołężnych ludzi z niedolą indywidualną i krajową. W doskonaleniu rozlicznych władz duszy pielęgnować jedno a zostawić odłogiem drugie, jest to mnożyć półmędrków, pedantów albo zagorzalców i uczonych szaleńców".



Jan Śniadecki.

Śniadecki widzi w nauce niezbędną kierowniczkę i przewodniczkę zarówno w życiu społecznem, jak jednostkowem. Jest przeciwnikiem wychowania szablonowego i radzi do każdej jednostki stosować różne prawa i sposoby wychowania. „Ludzie nie są to figury geometryczne, a ich sprawy nie są ilości matematyczne, ale owszem niezmiernie zawikłana mieszanina namiętności, wrażeń i znarowień, uprzedzenia, wychowania, społeczności,

[1]) U Śniadeckiego wyraz: „towarzystwo" znaczy tyle co: „społeczeństwo", „towarzyski" co „społeczny", wyraz „postępek" tyle co — postęp.

rządu, religji, klimatu i t. d., zgoła wszystkiego prawie, co nas porusza i dotyka".

Jan Śniadecki, który i jako współpracownik Kołłątaja w dziele reorganizacji Akademji krakowskiej i jako rektor uniwersytetu wileńskiego miał sposobność zaznajomienia się z całokształtem szkolnictwa polskiego, wypowiedział tak w swych mowach jak i w pismach przygodnie cały szereg poglądów na sprawy wychowania i nauczania, które zebrane w całość przez jednego z uczonych warszawskich, przedstawiają się jako niezmiernie ciekawy „Systemat pedagogiczny" tego wielkiego uczonego[1]).

Niektóre z tych poglądów, jako mające i dziś jeszcze wartość aktualną, przytaczamy:

„Szkoła — zdaniem Jana Śniadeckiego — jest przybytkiem nauk, gdzie młode pokolenia ziomków naszych powinny rozwijać i doskonalić swe siły i sposobności, uczyć się prawideł i sposobu pożytecznego życia, nabierać zdatności do posług rządowych i towarzyskich (społecznych), czerpać pomocy do ubiegania się wyższością świateł, talentów i zasługi do chwały prawdziwego znaczenia".

W duchu więc wieku Oświecenia pojmuje Śniadecki wychowanie młodzieży przedewszystkiem w kierunku użyteczności. Mówiąc jednak o chwale i sławie, obok pożytku, daje do poznania, że chodzi mu nietylko o oświatę w ciasnem znaczeniu, lecz i o moralność, nietylko o przygotowanie ludzi do osiągania dóbr materjalnych, lecz i o urobienie w nich cnoty w najpiękniejszem tego wyrazu znaczeniu. „Prawdziwa godność nauki cenić się powinna z wpływu, jaki wywiera na wydoskonalenie władz ludzkich, na wyrobienie prawdziwej dostojności człowieka, na polepszenie nietylko fizycznego, ale i moralnego bytu ludzi i narodów".

„Polak — zdaniem Śniadeckiego — 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

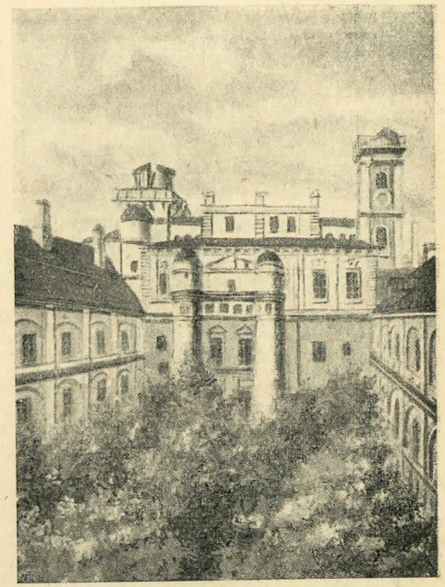
[1]) Dr. Ignacy Halpern: Systemat pedagogiczny Jana Śniadeckiego. Warszawa 1920.

młodzi rozumienie, ledwo po skończonem pierwszem instrukcji zagajeniu, co jest zawsze skutkiem mierności i niedostatku gruntownych nauki początków. Dlatego tak wielu mamy fanfaronów, a tak mało gruntownie uczonych."

Śniadecki, który odbywał kilkakrotnie podróże naukowe po Niemczech, Francji i Anglji, wyrobił sobie opinję o tem, u których narodów i czego Polacy mogą się nauczyć zagranicą. Niemców — zdaniem Śniadeckiego — nie powinniśmy w niczem naśladować z wyjątkiem tylko ich odwagi i wytrwałości w pracy. „Fałszywe jest mniemanie tych, co, nie znając stanu nauk w innych narodach, twierdzą, że wszystko jest gruntowne w Niemczech. Nigdzie, prawda, tyle nie piszą i nie drukują, co w Niemczech, ale z tych płodów możnaby dziewięć dziesiątych spalić bez skrzywdzenia prawdziwej oświaty."

Francuzów uważał Śniadecki za przodujących w naukach matematycznych, największe zaś uznanie miał dla nauki angielskiej i na angielskich filozofach się oparł, opracowując dzieło swe p. t. „Filozofja umysłu". „Życzyłbym — pisał — dla dobra Akademji i młodzi, aby się u nas język angielski rozszerzył i dzieła tego narodu były czytane, bo w naukach jest to dziś najgruntowniejszy naród". Znakomita jest rada Śniadeckiego, jak należy korzystać z oświaty innych narodów. „Pielęgnować swój język — pisze w przedmowie do swoich pism, — nie być małpą obcych fraszek i zwyczajów, ubiegać się o prawdziwą naukę, korzystać z obcych myśli, postrzeżeń i wynalazków, ale nic nie przyjmować bez ścisłej rozwagi i bez surowego roztrząśnienia, są to prawidła prostego rozsądku, ale razem bezpieczne drogi i szacowne owoce gruntownego oświecenia".

Śniadecki, jako matematyk, stawia w programie nauk nauki matematyczno-przyrodnicze bardzo wysoko. „W narodzie wolnym trzeba, aby wolność każdego obywatela pozostawała nienaruszona i jednocześnie interes każdego stał się interesem wszystkich. Do tego trzeba otworzyć w nich rozum, b y p o z n a w a l i p r a w d ę, k t ó r a j e d y n i e m o ż e i c h j e d n o c z y ć. Należy tedy ich najtroskliwiej doskonalić w naukach pewnych i oczywistych, oświecać rozum dla kierowania serca, by trafiło na własny interes przez interes powszechny". „Matematyka jest królową wszystkich nauk, nauki matematyczne są pierwszemi w rzędzie nauk i dla swych wzorowych cech pewności i ścisłości i dla wynalazków zaszczytnych i pożytecznych dla nauk i sztuk. Im dalej się odsuwamy w rozumowaniach, tem mniej jest oczywistości w naszych wiadomościach i tem prędzej mogą nas obłąkać".



Obserwatorjum astronomiczne uniwersytetu wileńskiego.

Ale Śniadecki pragnął, aby naród polski górował nad innemi nietylko gruntowną nauką, lecz i „dowcipem i smakiem" i dlatego popierał naukę języków i literatury starożytnej, zachwalał gramatykę polsko-łacińską Kopczyńskiego, która tak dobrze tłumaczyła, zdaniem jego, analogję, różnicę i naturę obydwóch języków. Chciał tedy Śniadecki wszystkiemi siłami obudzić w młodzi naszej ochotę do uczenia się z gruntu łaciny i greczyzny. Za jego też urzędowania w Wilnie wprowadzono w gimnazjach język grecki i ulepszono naukę łaciny.

Mimo swych poglądów racjonalistycznych jest Śniadecki człowiekiem nawskróś religijnym i pragnie, by naród polski, oświecając się, nie zatracił wiary w Boga i moralności. „Człowiek uczony bez obyczajów jest zniewagą nauk i najniebezpieczniejszą zarazą w społeczności, jest to chodząca sprzeczka myśli z uczynkami. Ubiegając się za nauką, okażcie ją szanowną w waszych obyczajach, wyrządzajcie jej cześć religijną w waszych sprawach i postępkach kierowanych prawidłami sprawiedliwości, cnoty i honoru. Nauka bez obyczajów jest hańbą człowieka a klęską dla społeczności".

„Nosimy w naszej duszy zasady cnót i występków. Namiętności wstrząsają gwałtownie i miotają człowiekiem, dążąc częstokroć do wywrócenia moralnego porządku. Namiętności nie pokonywa się skutecznie jak tylko namiętnością mocniejszą, którą pobudza głęboka, od młodości wpajana religja, wszędzie i zawsze z radą i natchnieniem człowiekowi obecna. Przy ustroju społecznym naszym konieczną jest wprost religja,

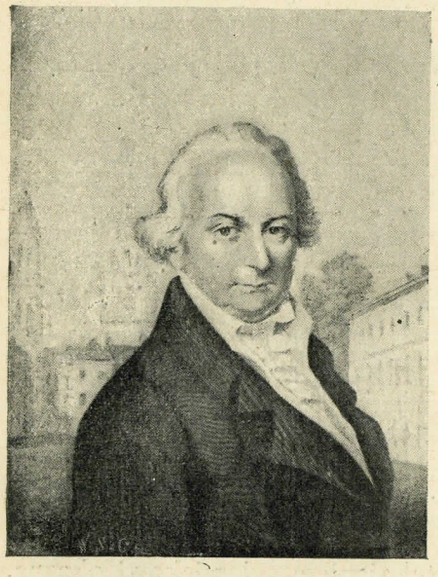
chrześcijańska, w której Bóg zawiera przymierze z człowiekiem dla ratunku, ulgi i pociechy nieszczęśliwych. Sposobić ludzi, wypuszczać ich na świat do posług społecznych bez dzielnej pomocy religji, nie dać im hamulca przeciwko rozwiązłości, zgorszeniu, złym namowom i podnietom, jestto wypchnąć ich bez steru i przewodnika na morze rozhukane nawalnością, pełne skał i zamieci."

JĘDRZEJ ŚNIADECKI, brat Jana, słynny chemik i lekarz, napisał bardzo pożyteczną książkę pod tytułem: *„O fizycznem wychowaniu dzieci"*, ułożoną, jak sam powiada, nie dla wiele wymagających mędrców, ale dla dobra ojców i matek a także dla rozsądnych mistrzów młodzieży naszej.

Na wstępie do dzieła powiada Śniadecki:

„Filozofowie samą moralnością zajęci, nie ciało, ale umysł ludzki kształcili. Jedni albowiem starali się wydać poważnych mędrców, inni rządców państw lub znakomitych urzędników, jedni obywateli ułożonych podług myśli i potrzeby rządu, inni dobrych naczelników familij, a zatem ojców, mężów i synów przykładnych. Ja o kształceniu tylko zdrowego człowieka mówić zamyślam, bez względu na jego stan i towarzyskie znaczenie".

„Hodować zaś dziecię we względzie fizycznym jest to tak je pielęgnować i tak prowadzić, ażeby nietylko życie i zdrowie od wszelkiego uchronić szwanku, ale nadto i to ostatnie tak zabezpieczyć i utwierdzić, aby przez to dobry byt i szczęście człowieka na całe życie zapewnić".



Jędrzej Śniadecki.

„Mówię śmiało — szczęscie człowieka — bo, ktokolwiek zna dobrze opłakane stosunki tej sceny, którą życiem towarzyskiem zowiemy, ten zgodzi się ze mną, iż całe szczęście jest w mocnem zdrowiu, w zdrowiu takiem, któreby ciężkie brzemię cierpień, dolegliwości i trosk udźwignąć i znieść bez uszczerbku mogło, któreby cały ogrom walki z namiętnościami podobnych sobie jestestw wytrzymać potrafiło do końca".

Pierwszym warunkiem dobrego wychowania jest — zdaniem Śniadeckiego — poznanie natury dziecka, które ma być wychowane. „Nie

można bowiem ustanawiać ogólnych zasad wychowania, któreby do wszystkich dzieci niezależnie od różnic pomiędzy niemi zachodzących stosować się dały".

„Człowiek — powiada Śniadecki — nie jest to na jedną i zawsze tę samą formę odlany posąg, ale jestestwo, które się nieograniczenie odmienia. Natura bowiem w rozmaitości się kocha, w niej wydaje swoją moc, mądrość i wielkość, a okrywszy rodzajem ludzkim całą ziemi powierzchnię, nieskończenie się w tym rodzaju odmienia, rozmaici, stroi i przekształca. Nie jeden więc ma natura, ale wiele doskonałości wzorów, których my nawet objąć wszystkich nie możemy".

„W wychowaniu dziecka powinno się zawsze wybrać taki wzór doskonałości jaki odpowiada usposobieniu tego dziecka i jego uzdolnieniu. Zasada ta stosuje się nietylko do wychowania fizycznego, ale i do wychowania wogóle".

„Natura i usposobienie dziecka należą w bardzo wysokim stopniu od tego, kim byli jego rodzice. Doświadczenie codzienne i historja nas uczy, że przymioty rozumu i serca są tak niewątpliwie dziedziczne, jak przymioty i wady organiczne ciała. Bo widzimy częstokroć najgorszych ludzi z pomiędzy tych, którzy najlepszą otrzymali edukację i niekiedy najpiękniejsze przymioty w owych, którzy najgorsze mieli przed oczyma przykłady". Wobec dziedziczności cech zarówno fizycznych, jak i duchowych nader ważną rzeczą staje się dobieranie małżeństw. Śniadecki uważa miłość za najlepszą przewodniczkę w tej sprawie, a w małżeństwach dla majątku jedynie zawieranych upatruje jedną z przyczyn zwyrodnienia ludzkości.

Starożytność wyprowadzała miłość z łona wód morskich, najczystszą i nagą, „gdyby u nas podług upodobania i chęci naszych rodzić się miała, wywiedlibyśmy ją z naładowanych spichrzów i stodół lub ze złotych gór, obciążoną djamentami i szkarłatem odzianą".

Karmić dzieci radzi Śniadecki matkom samym, radzi rozwijać je i hartować od pierwszych dni, zaleca budzić samodzielność dzieci już ucząc je chodzenia i stania. Do siódmego roku życia wszystkie usiłowania wychowawców powinny być zwrócone na rozwój fizyczny i wzmocnienie dzieci, o żadnej nauce nie powinno być wtedy mowy.

W dalszym ciągu swego dzieła powstaje Śniadecki często przeciwko przeciążaniu dzieci pracą umysłową. „Gdyby kto ośmioletniemu chłopczynie narzucił ciężar, który zaledwo dorosły i silny mężczyzna udźwignąć potrafi, wszyscyby go za szalonego okrzyknęli. Ale mądrym jest, uczonym i bardzo światłym człowiekiem, jeżeli obciąża nad siły głowę tego nieszczęśliwego i tylko co rodzące się siły targa lub niszczy. Takich mędrców płacimy drogo i często sprowadzamy z daleka".

„Chciałbym, aby żadne dziecko nie znało stołków i ławek, na których je osadzają nieporuszenie bakałarze nieludzcy i nauczyciele najemni. Chciałbym, żeby dzieci zawsze były w ruchu i pracy, żeby nie miały innego odpoczynku oprócz snu i czasu używania pokarmu, żeby umysł ich zabawami się tylko zajmował".

„Nauką zajmą się wtedy, kiedy się należycie umocnią, kiedy się nauka prawdziwie przyjmować i pożyteczną być zacznie, kiedy się do niej prawdziwa znajdzie ochota. Dzieci, chociaż mają największą ciekawość i ubiegają się skwapliwie za każdą nowością, wszelako pokazują do nauki wstręt i odrazę dlatego, że im ją wystawujemy jako rzecz narzuconą, do której gwałtem i z wielkiem natężeniem umysłu zasiąść trzeba. Korzystając więc z przestrogi przyrodzenia jaką nam w owym wstręcie podaje, nie należy ich do takich rzeczy przymuszać, których nie cierpią. Narzucona albowiem i gwałtem wymuszona nauka tak niepożyteczna będzie, jak pokarm i na-

pój nietylko bez głodu i pragnienia, ale przy wyraźnej odrazie gwałtem wepchany w gardło lub wlany".

Takich i tym podobnych myśli zawiera dzieło Śniadeckiego bardzo wiele.

Jeden z jego biografów uważa pracę tę słusznie za jeden z najważniejszych i dotychczas niedoścignionych utworów polskiej literatury pedagogicznej. „Gdybym był w możności zrobienia tego, co chcę — mówi — wydrukowałbym to dzieło w takiej liczbie egzemplarzy, ile jest rodzin umiejących czytać i gdyby tylko zasady Śniadeckiego przyjęły się w całem naszem społeczeństwie, to nie wątpię, że w następnem już pokoleniu ujawniłyby się skutki przechodzące najśmielsze nadzieje". W literaturze europejskiej tylko to, co Herbert Spencer o wychowaniu napisał, może być postawione w jednym szeregu z książką Jędrzeja Śniadeckiego.

Czem dla Litwy i Wilna byli obaj Śniadeccy w dziele krzewienia wychowania narodowego, tem w gubernjach południowych byli:

TADEUSZ CZACKI i HUGO KOŁŁĄTAJ. Widzieli oni, że jeden uniwersytet na kraj tak wielki (Litwa, Wołyń, Podole i Ukraina), zwłaszcza przy ówczesnych trudnościach komunikacyjnych, nie mógł wystarczyć. Mimo względnej przychylności ówczesnego rządu rosyjskiego, nie było przecież nadziei pozyskania dla polskich prowincyj drugiego uniwersytetu poza Wilnem. Gorliwi przeto o rozkrzewienie oświaty narodowej obywatele postarali się o założenie w jednej z południowych gubernij zakładu, któryby, przynajmniej do pewnego stopnia, mógł zastąpić uniwersytet.

Nadawał się do tego najlepiej Wołyń. O Wołyniu w czasach Aleksandra I wszyscy autorowie pamiętników bez wyjątku wyrażali się z najwyższym zachwytem, nazywając go „Edenem polskim", a jeden z Wołyniaków, w przesadnem uwielbieniu stosunków owych, powiada: „Pod pewnym względem lepiej nam tu teraz niż za czasów polskich. Mamy w znacznej części to, co nam Ojczyzna dawała, a nie mamy ciężarów i niebezpieczeństwa rzezi humańskiej i chociaż bez Polski, jesteśmy w Polsce i jesteśmy Polakami".

Pracą nad założeniem nowego ogniska oświaty narodowej podzielili się Czacki z Kołłątajem w ten sposób: Czacki rozwinął świetną działalność w kierunku zebrania funduszów na za-

kład naukowy, bezustannie objeżdżał sejmiki i domy obywatelskie, wszędzie wzywając do ofiar i zbierając je też sowicie. Kołłątaj natomiast wyszukał miejsce odpowiednie na gimnazjum wołyńskie, Krzemieniec, miasteczko położone w najzdrowszej okolicy i wśród najprzyjaźniejszych stosunków. Zajął się następnie opracowaniem budżetów przyszłej szkoły, planu nauk i sprowadzeniem sił nauczycielskich. Zakład obejmował cztery klasy niższe i trzy dwuletnie wyższe kursy. Gimnazjum powstało w roku 1805, a r. 1818 podniesiono je do stopnia liceum wołyńskiego. Oprócz liceum była w Krzemieńcu szkoła żeńska, zczasem powstać miała szkoła rolnicza, ogrodnicza i inne zawodowe szkoły. Wszelako brak funduszów, a może i rychła śmierć Czackiego (1813), były powodem, że zakłady te nie weszły w życie. Liceum natomiast samo stanęło w krótkim czasie swego istnienia bardzo wysoko tak pod względem nauki, jak i ducha, zapału i miłości dla spraw ojczystych. Z Krakowa, gdzie uniwersytet w tym czasie popadł był w rozprężenie, najlepsi profesorowie, jak: Scheydt, Besser i inni przenieśli się do Krzemieńca. Zakłady, gabinety, ogród botaniczny, bogata bibljoteka po królu Stanisławie Auguście — wszystko to powstało w krótkim czasie w Krzemieńcu, jakby różdżką czarodziejską do życia powołane. Dyrektorowie, jak: Czech, Feliński, profesorowie: Jarkowski, Korzeniowski, Euzebjusz Słowacki i inni, pojmowali swoje obowiązki po obywatelsku i duchem tym natchnąć i ożywić potrafili powie-

Tadeusz Czacki.

rzoną sobie młodzież. Poczucie obowiązku, honoru, pracy tak wybornie umieli ci przewodnicy wpoić w serca i umysły wychowanków, że obywatele z najdalszych okolic z zaufaniem młodzież im powierzali. Krzemieniec stał się wnet rozsadnikiem ludzi zacnych, prawdziwych synów skołatanej Ojczyzny, punktem środkowym nietylko oświaty, ale i poważnego życia i obyczajów.

Dzięki powstaniu tego zakładu, zmieniło się małe dotąd, zaciszne miasteczko wołyńskie na środowisko życia towarzyskiego i umysłowego. W Krzemieńcu gromadzić się zaczęło wszystko, cokolwiek Wołyń, Podole i Ukraina posiadały wybitniejszego z rodu, charakteru i nauki. Wszystko tu żyło życiem młodzieży, interesowało się gorąco jej dolą i niedolą, do życia młodzieży stosowało zajęcia swe i zabawy. Nie dziw, że z takiego zakładu wychodzili mężowie pierwszorzędnych zalet charakterów i serca, i że pamięć zasług Czackiego na długie czasy przetrwała w całej Polsce.

Utworzone w pobliżu granicy austrjackiej promieniowało liceum krzemienieckie i na Galicję, wycieńczoną uciskiem rządowym i pozbawioną polskich kulturalnych środowisk. Powstało ono i rozwinęło się nietylko dzięki inicjatywie Czackiego, umysłowej i moralnej pomocy Kołłątaja, ale dzięki też poczuciu obowiązku ówczesnej szlachty polskiej i magnatów, składających ochotnie hojne datki na cele narodowe wogóle a na oświatę w szczególności.

Dzięki tej ofiarności ziemiaństwa polskiego zapewniony był już w pierwszych latach dochód roczny liceum w sumie 62 000 rubli, w roku zaś 1816 dochód roczny wynosił 245 594 ruble.

Obaj twórcy liceum krzemienieckiego, Czacki i Kołłątaj, tworząc tę instytucję, wzorowali się na obcych, ale mieli także odwagę tworzyć tam, gdzie tych wzorów jeszcze nie było. Jak wszyscy prawdziwie reformatorowie, łączą oni w sobie te dwa przymioty: poczucie narodowe i znajomość głęboką duszy swego narodu ze skwapliwością uczenia się od innych i obracania nabytych wiadomości na dobro tego narodu.

Liceum nie trwało niestety długo. Po powstaniu listopadowem, jak wiele innych pożytecznych instytucji polskich, tak i ten zakład został przez rząd rosyjski zniesiony. Roku 1832 nadszedł rozkaz z Petersburga, znoszący liceum, a wszystkie zbiory, gabinety i bibljotekę wcielający do uniwersytetu rosyjskiego w Kijowie, który właśnie wtedy do życia powołano.

3. Księstwo Warszawskie.

Napoleon I pobiwszy Austrję i Rosję pod Sławkowem (Austerlitz), Prusy pod Jeną, Rosję pod Iławą i Frydlandem, zgodził się wreszcie na zawarcie pokoju w Tylży roku 1807. W pokoju tym wśród innych punktów, na które zgodzić się musiały pobite narody, zwłaszcza Prusy, była uchwała, powołująca do życia Księstwo Warszawskie, mające stanowić nagrodę za wierne usługi, oddane przez Polaków cesarzowi Francuzów. Kraj ten liczył zaledwie 1.859 mil kwadratowych i 2½ miljona ludności, gdy Polska w granicach z roku 1772 liczyła 14.000 mil kwadratowych i 16 miljonów mieszkańców. Księstwu Warszawskiemu nadał Napoleon konstytucję, wzorowaną na konstytucji francuskiej, podzielił je na 6 obwodów czyli departamentów, te zaś na 60 powiatów. Główne miasta, które wchodziły w skład Księstwa Warszawskiego, były: Warszawa, Łomża, Płock, Kalisz, Toruń, Gniezno i Poznań.

Księstwo Warszawskie, tak jak je utworzył Napoleon, było państwem zupełnie niezależnem, mogło prowadzić na własną rękę politykę, wypowiadać wojny i zawierać pokój. Na tronie książęcym osadził Napoleon króla saskiego, Fryderyka Augusta, syna króla polskiego Augusta III, którego już Konstytucja 3-go maja naznaczała następcą króla Stanisława Augusta.

W nowem państewku ogłoszono religję katolicką panującą, przyznając innym wyznaniom wolność zupełną i ogłaszając wszystkich mieszkańców równymi wobec prawa. Wszystkie urzędy piastować odtąd mogli Polacy, wszelkie dokumenty wydawane przez władze miały być ogłaszane w języku polskim; strój, urządzenie i komenda wojskowa miały być polskie, we wszystkich szkołach wszelkiej kategorji wykładowym językiem miał być język polski.

Jeszcze przed zaprowadzeniem Konstytucji utworzono z t. zw. „Eforatu“, t. j. władzy nadzorczej, opiekującej się liceum warszawskiem a pozostałej po Prusakach Izbę Edukacyjną jako najwyższą magistraturę edukacji narodowej dla Księstwa.

Zadaniem Izby Edukacyjnej było naprawić szkody przez wojny wychowaniu narodowemu zadane, zachęcić i ożywić podupadłe zakłady naukowe, brakujące utworzyć. Izba Edukacyjna była najwyższą władzą szkolną, miała moc rozporządzania funduszami i układania planów nauk. Wszelako warunki, w których działała, były tak trudne, fundusze tak szczupłe, że z tru-

dem tylko mogła zadanie swe spełniać. Jeżeli jednak mimo te trudności zdołała przecież szkoły Księstwa dźwignąć z upadku, było to zasługą wybitnych członków Izby, w której zasiadali mężowie tej miary co: Stanisław Staszic, Bogumił Linde i inni.

Izba Edukacyjna podniosła godność i znaczenie stanu nauczycielskiego, wprowadziła jednolity plan i stopniowanie w urządzeniu szkół, zwracała baczną uwagę na wychowanie początkowe, na szkoły początkowe, na szkoły ludowe miejskie, starała się usilnie o pomnożenie liczby dobrych nauczycieli i o dobre książki szkolne.

Zasługę pierwszorzędną około sprawy wychowania położyła Izba Edukacyjna przez podźwignięcie z głębokiego upadku Akademji krakowskiej, której stan w chwili przyłączenia Krakowa do Księstwa bardzo był opłakany. Katedry zajmowali nieukwalifikowani ku temu księża Benedyktyni, Niemcy, nie rozumiejący wcale języka polskiego, wiele katedr ważnych wcale nie było obsadzonych, gabinety, muzea, zbiory, obserwatorjum, ogród botaniczny, istniały z imienia, bez nadzoru i użytku.

Izba Edukacyjna postarała się o pozyskanie dość znacznych funduszów na naprawę tych smutnych stosunków, podniosła pensje profesorom, obsadziła w sposób odpowiedni opróżnione katedry, wyposażyła obserwatorjum i gabinety w niezbędne narzędzia i zbiory nabyte zagranicą.

Szkoły średnie podzielono na wyższe i niższe. Wyższemi były t. zw. szkoły departamentowe, po jednej na departament. Celem tych szkół było „sposobienie uczniów do nauk obranemu powołaniu służących".

Niższe szkoły średnie zwano wydziałowemi i podwydziałowemi. Szkoły wydziałowe miały przysposabiać do życia praktycznego, podwydziałowe miały za zadanie podawać wiadomości, „bez których znaczniejszego gospodarstwa, obszerniejszego handlu prowadzić lub do sztuk i rzemiosł pożytecznych przykładać się nie można, ani, jak należy, pełnić w swoim okręgu obowiązków publicznej usługi".

Szkoły wydziałowe miały 3 klasy. Uczono w nich języków: polskiego, francuskiego, niemieckiego i łacińskiego, historji powszechnej i polskiej, geografji, arytmetyki, geometrji, historji naturalnej, fizyki, technologji, konstytucji krajowej, kaligrafji, rysunków i religji. „Szkoły wydziałowe — jak objaśnia sama Izba Edukacyjna — obejmują wprawdzie wszystkie umiejętności i nauki potrzebne, nie przechodzą jednak stopnia rzetelnej w życiu użyteczności. Te szkoły rozmnażają ogólne światło, sposobią ludzi prawdziwie użytecznych we wszelkim rodzaju zatrudnień".

Szkoły departamentowe obejmowały lat sześć. Program ich zawierał: naukę religji i moralności, historję powszechną i polską, geografję, matematykę, fizykę, chemję, historję naturalną, prawo polityczne, logikę, kaligrafję, rysunki oraz języki wespół z ich literaturą: polski, francuski, niemiecki, łaciński, grecki, rosyjski lub litewski. Uczenie się języków greckiego, rosyjskiego i litewskiego pozostawiono dobrej woli uczniów. „Szkoły departamentowe przysposabiały już do słuchania wykładów uniwersyteckich, głównem ich atoli zadaniem było tak młodzieńca wykształcić, „aby mógł z pożytkiem dzieła uczonych czytać i one rozumieć, a jako światły obywatel i sam się dobrze rządzić i radami swemi współobywateli wspierać i urzędy z dobrem narodu sprawować".

Ważną pomoc w wykształceniu średniem niosły podówczas szkoły pijarskie, które zdołały przetrwać szczęśliwie rządy obce. Izba Edukacyjna wzięła je pod szczególną opiekę i uzyskała celem ich utrzymania zrównanie pensyj profesorów szkół pijarskich z rządowemi.

Szkoły początkowe wedle planu Izby Edukacyjnej dzieliły się na miejskie i wiejskie. W szkołach wiejskich udzielano „wiadomości pierwszej potrzeby, nie przechodzących granic rolniczej zagrody i domowego obejścia". Na szkoły miejskie „przypadają skromne wiadomości, przemysł domowy wspierające i podniecające".

Rozporządzenie Izby Edukacyjnej z roku 1808, zaprowadzające „Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych" tak opiewa: „Żadne miasto, miasteczko ani wieś nie ma zostawać bez potrzebnej dla siebie szkoły. Wieś, która sama nie może utrzymać szkoły, ma być przyłączoną do szkoły najbliższej. Takie połączenia składać będą „Towarzystwo" czyli „parafję szkolną", mniej więcej dwustu gospodarzy liczącą. Wszyscy mieszkańcy miasta lub wsi, jakiegokolwiek bądź stanu składają „Towarzystwo szkolne"; opieka i dozór nad szkołą należy do Rady tegoż „Towarzystwa", czyli dozoru szkolnego, złożonego z dziedzica lub jego zastępcy, z plebana parafji, z burmistrza lub wójta i z jednego lub dwóch gospodarzy miejscowych. Na opłatę nauczyciela składać się mają wszyscy gospodarze i mieszkańcy, z handlu lub rzemiosła żyjący albo grunt jakowy posiadający, tak dzietni jak i bezdzietni, bez względu na różnicę stanu i religji".

W szkole wiejskiej dzieci uczyć się mają: czytać druk i pismo, pisać, rachować na pamięć i cyframi do reguły trzech wyłącznie, nauki moralnej i religji. W wyższej klasie przydana będzie nauka zachowania zdrowia, wiadomości rolnicze, o zasiewie traw, pasiekach, chowie i leczeniu bydła i t. p., nauka prostego pomiaru gruntów, znajomość miar, wag i pieniędzy, tudzież znajomość praw wzajemnych między obywatelami. Na wiosnę i w jesieni będą się dzieci uczyły sadzić, szczepić i oczkować drzewa owocowe, tudzież zasiewać i pielęgnować warzywa i rośliny użyteczne. W mieście przydana będzie krótka wiadomość o rzeczach służących do rzemiosł i handlu oraz rysunki rzemieślnicze, dla dziewcząt zaś nauka robót kobiecych, szycia, przędzenia, dobrego prania, uprawy nabiału i t. d.

Nauczyciele są wybierani z pośród kandydatów, którzy złożą przepisany egzamin przed rektorem najbliższej szkoły wydziałowej. „Nauczyciel — powiada Ustawa — starać się będzie, aby do nauki zachęcił, czyniąc, ile być może, naukę przyjemną. W nauczaniu mieć będzie cierpliwość i łagodność ojcowską. Przy napomnieniu i karceniu powinien się wstrzymać, pod surową karą, od wszelkiej oburzającej ostrości, od słów obelżywych lub poniżających. Na urzędzie swoim tak się sprawować powinien, aby sobie zarobił na poważanie i powszechny szacunek".

Izba Edukacyjna Księstwa Warszawskiego założyła i urządziła w czasie swego krótkiego stosunkowo istnienia 1300 szkół elementarnych wiejskich i miejskich.

Wychowaniem dziewcząt mniej troskliwie zajmowała się Izba Edukacyjna niż wychowaniem chłopców, wychodząc z tej mylnej zasady, że „udoskonalenie tej płci do celu, do którego przeznaczyła ją natura, nie wymaga tak wiele zachodu". Zaznaczyć jednak warto jeden ważny krok Izby, celem podniesienia wychowania kobiecego uczyniony. Ustanowiła Izba „Rady dozorcze", złożone z najpoważniejszych kobiet, poruczając pierwszym w kraju i w każdym departamencie zamieszkałym osobom i matkom, znanym z wychowania dobrego własnych dzieci, baczność nad zakładami dla niewiast".

Celem zapewnienia szkołom dobrych nauczycieli wysyłała Izba Edukacyjna zdolniejszych uczniów na dalsze studja zagranicę, starała się podnieść na wyższy stopień udoskonalenia seminarja nauczycielskie, pijarskie i dawniej przez Prusaków założone, seminarja w Poznaniu i Łowiczu.

Aby dostarczyć szkołom potrzebnych podręczników szkolnych zawiązała Izba Edukacyjna roku 1810 „Towarzystwo elementarne", powołując na jego prezesa Bogumiła Lindego. Zadaniem tego Towarzystwa było układać plany naukowe, polecać układanie dzieł elementarnych, wyszczególniać dzieła na to zasługujące. Przypomnieć warto, że już Komisja Edukacyjna powołała w roku 1792 do życia „Towarzystwo do ksiąg elementarnych", którego główne zadanie polegało również na wydawaniu książek szkolnych. Izba Edukacyjna, idąc za tą tradycją, zakrzątnęła się również około wydawnictwa podręczników, obok tego jednak zajmowała się także rozbiorem urządzeń szkolnych wszelkiego rodzaju. „Towarzystwo", powołane przez Izbę Edukacyjną, rozpatrywało podręczniki szkolne, wychodzące zarówno w kraju jak i zagranicą. Towarzystwu nie służyło prawo zatwierdzenia danego podręcznika do użytku szkolnego, wydawało ono tylko swoją opinję Izbie Edukacyjnej, a ta wypowiadała ostateczną swoją decyzję. Towarzystwo wydało cały szereg podręczników do nauki religji, języka polskiego, łacińskiego, greckiego i języków nowożytnych, a także z dziedziny nauk ścisłych.

Praca Izby Edukacyjnej, mimo krótkiego, bo zaledwie pięcioletniego istnienia swego, zasługuje dla zacnej i duchem prawdziwie obywatelskim ożywionej działalności na szczere uznanie. W roku 1811 ustąpić musiała Izba Edukacyjna miejsca nowoustanowionej „Dyrekcji Edukacji Narodowej" pod przewodnictwem Stanisława Potockiego. Nowe prawo oddało Dyrekcję pod władzę zwierzchniczą Ministra

spraw wewnętrznych. Odtąd wszystkie wnioski w sprawach oświaty mogła przedstawiać Dyrekcja królowi tylko za pośrednictwem Ministra. Zakres władzy Dyrekcji był prawie ten sam, co Izby Edukacyjnej, różnica była tylko ta, że, gdy Izba była w działaniu swem niekrępowana żadną władzą zwierzchniczą, to Dyrekcja była częścią Ministerstwa spraw wewnętrznych i jemu podległa. Dyrekcja składała się z dyrektora, 6 członków rzeczywistych, 10 honorowych oraz sekretarza generalnego. Dyrektorem był Stanisław Potocki.

I istnienie Dyrekcji Edukacji Narodowej nie było długie. Po roku 1812, gdy przechodzące ciągle wojska szerzyły w kraju pożogę a fundusze wszystkie obracano na cele wojenne, nie było już mowy o spokojnem zajmowaniu się sprawami oświaty i wychowania. Z upadkiem Księstwa Warszawskiego kończy się i działalność Dyrekcji Edukacji Narodowej.

4. Królestwo Kongresowe.

Po upadku Napoleona zebrał się w roku 1815 we Wiedniu kongres, którego zadaniem było zaprowadzenie nowego porządku w Europie. Austrja, Francja i Anglja życzyły sobie Polski niepodległej, sprzeciwiły się jednak wykonaniu tej myśli Rosja i Prusy. Tyle jednak wymogły pierwsze trzy mocarstwa, że z części Księstwa Warszawskiego utworzono kraj z pewną samodzielnością pod nazwą Królestwa Polskiego, które dlatego, że było utworzone na kongresie, nazwano później Królestwem Kongresowem.

Konstytucja Królestwa z roku 1814, wydana przez cesarza Aleksandra I, ustanowiła między innemi Wydziałami rządowemi dla spraw wychowania „Komisję wyznań religijnych i oświecenia publicznego". Do roku 1821 istniały niezmienione szkoły polskie z czasów Komisji i Izby Edukacyjnej. Ministrem był Stanisław Potocki, były prezes Dyrekcji Edukacji Narodowej z czasów Księstwa Warszawskiego.

Szkoły dzieliły się na licea, wojewódzkie, wydziałowe i podwydziałowe. Były one w połowie świeckie, w połowie zakonne, zwłaszcza zaś pijarskie.

Uniwersytet warszawski utworzony roku 1816, którego rektorem był ksiądz Szwejkowski, człowiek gruntownego wykształcenia, dostarczał dzielnych nauczycieli dla szkół średnich, instytut zaś w Puławach utworzony również w roku 1816, godnie stanął obok seminarjum nauczycielskiego

w Łowiczu, zasiłając szkoły początkowe wybornymi nauczycielami.

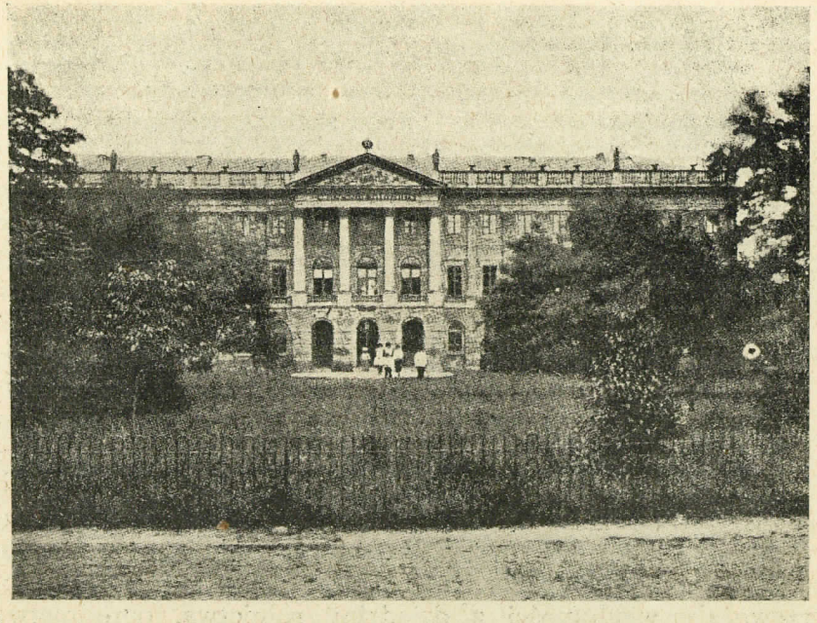
W początkach Królestwa istniały wszystkie prawie szkoły elementarne utworzone pod rządem pruskim lub za Księstwa Warszawskiego. Wnet atoli upadać zaczęły, wreszcie znikły prawie do połowy. Zniesiono nawet instytut w Łowiczu, odkąd rząd rosyjski niechętnem okiem spoglądać zaczął na szerzącą się oświatę między ludem polskim. Ducha narodowego wyganiać zaczęto ze szkół polskich, zwłaszcza od czasu, gdy miejsce Potockiego w godności ministra oświaty zajął Stanisław Grabowski, człowiek małych zdolności. Za niego sprawował rządy Kalasanty Szaniawski, człowiek uczony, niegdyś uczeń Kanta i gorący patrjota, ale zmiennego charakteru, który, dorwawszy się urzędu, był ślepem narzędziem rządu rosyjskiego.

Z ustanowieniem nowego ministerstwa zmienia się kierunek wychowania na wszystkich stopniach, wprawdzie nie co do formy, ale co do istoty. Zaprowadzono system policyjny po uniwersytetach i szkołach, ustanowieni kuratorowie i inspektorowie popieraniem szpiegostwa psują młodzież, zrażając ją do zwierzchności szkolnej i pojąc nienawiścią. Naukowe plany zaczęto zmieniać, zawsze w myśl prądów politycznych rusyfikacyjnych, psuto, co było jeszcze dobrego z czasów Komisji Edukacji Narodowej.

Taki stan trwał do roku 1830. Po wypadkach listopadowych rząd rosyjski, który dotychczas zawzięcie rusyfikował kraje zabrane, zabrał się z całą energją do przemiany tych szkół polskich w Królestwie na rosyjskie. Wprowadzono język rosyjski jako wykładowy z wyraźną dążnością do zupełnego wynarodowienia młodzieży polskiej. W roku 1832 zniesiono Uniwersytet w Warszawie a bogatą jego bibljotekę przeniesiono do Petersburga. Była ta klęska dla nauki polskiej tem dotkliwsza, że w tym samym roku taki sam los spotkał Uniwersytet polski w Wilnie i Liceum Krzemienieckie, które przeniesiono do Kijowa ze wszystkiemi zbiorami, nagromadzonemi z takiemi ofiarami przez społeczeństwo polskie i przemieniono na nowy rosyjski uniwersytet św. Włodzimierza.

Odtąd praca rusyfikacyjna postępowała z nieubłaganą konsekwencją aż do roku 1861, do czasów znanych powszechnie manifestacyj politycznych. Ich bezpośredniem następstwem była zapowiedź reformy szkolnej w Królestwie.

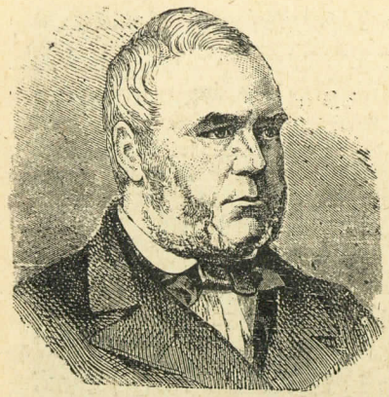
Dnia 26 marca 1861 mianowany został dyrektorem Komisji



Uniwersytet warszawski.

rządowej wyznań i oświecenia margrabia Aleksander Wielopolski (urodzony roku 1803, um. 1877). Margrabia zajął się bardzo gorliwie sprawami zmian, mających się zaprowadzić w wychowaniu publicznem. Otoczył się mężami, którzy dotychczas już dawali dowody działalności naukowej lub praktycznej w wychowaniu. Do Rady tej należeli między innymi: Krzyżanowski, Przystański, Chałubiński, Górski, Szmurło, Plebański, Jurkiewicz. Każdy z tych mężów podawał swoje uwagi albo nawet obszerne memorjały, jak np. Chałubiński o wykładzie nauk przyrodniczych. Ostateczną redakcją i ustaleniem projektu do ustaw zajął się znany powieściopisarz Józef Korzeniowski, podówczas jeden z wizytatorów szkół. Ustawa szkolna, wypracowana przez Korzeniowskiego a przyjęta bez wielkiej zmiany przez Wielopolskiego, przynosi zaszczyt jej twórcy i jest jedną z najgłówniejszych zasług tego niepospolitego męża.

Ułożył Korzeniowski doskonałą instrukcję dla nauczycieli elementarnych, która dziś jeszcze budzi szacunek głębokością pedagogicznych myśli i podniosłością ideałów wychowawczych w nich wyrażonych. Sama ustawa szkolna opierała się na za-



Aleksander Wielopolski.

sadach szczerze demokratycznych, przewidywała znaczny udział społeczeństwa w sprawach szkolnictwa, wypowiadała przekonanie, że nauka jest prawem i obowiązkiem każdego obywatela, że szkoła ludowa powinna być szkołą ogólnie kształcącą i że dopiero w wyższych klasach nauka powinna się różniczkować zawodowo. Ustawa wypracowana przez Korzeniowskiego przewidywała także popieranie inicjatywy prywatnej w sprawach szkolnych. Programy dla szkolnictwa początkowego były opracowane ze szczególną pieczołowitością i z odmiennym planem nauk dla szkoły wiejskiej i miejskiej. Gdy w szkole wiejskiej przeważały wiadomości z dziedziny rolnictwa, ogrodnictwa i hodowli bydła, to w szkole miejskiej uczyć miano buchalterji, mechaniki, geometrji i t. p. Od nauczycieli elementarnych wymagano wykształcenia prawie tak wysokiego, jak od nauczycieli szkół średnich.

Reforma szkolna Wielopolskiego z roku 1862 objęła zakłady naukowe wszelkiego rodzaju od najniższych do najwyższych. Zadaniem jego było upowszechnienie wykształcenia elementarnego, ulepszenie i pomnożenie szkół elementarnych rządowych i gminnych. Wielopolski pragnął, by w jak najkrótszym czasie powstały szkoły we wszystkich wsiach i miastach. Szkół elementarnych miało być zczasem tyle, ile było gmin, aby w każdej gminie, choćby najmniejszej, wszystkie dzieci korzystać mogły z dobrodziejstwa oświaty. W gminach większych miały być urządzone dwie szkoły, a nawet więcej w miarę potrzeby i możności.

Nawet właścicielom wiejskim miało przysługiwać prawo otwierania szkół, jeśli tylko obmyślą pomieszczenie dla takiej szkoły i płacę dla nauczyciela. Nauka w tych szkołach ograniczała się do katechizmu, czytania i pisania po polsku, rachowania, poznawania miar i wag w kraju używanych, a w szkołach żeńskich do robót z igłą.

Dla przygotowania młodzieży do rozmaitych powołań życia, jak i do słuchania wykładów w szkołach głównych, zaprowadził Wielopolski zakłady naukowe średnie pod nazwą szkół powiatowych i gimnazjów. Odtąd każdy mieszkaniec Królestwa i każdy obcy miał prawo kształcić się w szkołach powiatowych i gimnazjach, a wszelkie dotychczasowe ograniczenia uchylono, jako „szkodliwe społeczności i sprzeczne z duchem prawodawstwa".

Główną wagę położyła ustawa Wielopolskiego na gimnazja, których stworzono 13 w tych miejscach, gdzie dawniej były szkoły wojewódzkie i gdzie

gmachy na ten cel były urządzone. Wielopolski zniósł niepopularny zakład naukowy męski o charakterze wyłącznie stanowym, instytut szlachecki w Warszawie, otwierając natomiast w Lublinie liceum, w którem oprócz przedmiotów kursu gimnazjalnego wykładano przedmioty należące właściwie do uniwersytetu, jak: ekonomję polityczną, historję filozofji, algebrę wyższą i rachunek różniczkowy.

Józef Korzeniowski.

Za staraniem Wielopolskiego powstała także Szkoła Główna w Warszawie, do której powołano najznakomitszych uczonych w całej Polsce. Kilka lat istnienia tej szkoły pozostawiło po sobie chwalebne owoce pracy profesorów i uczniów, które wzbogaciły znakomicie polską literaturę naukową i pobudziły do pracy wychowawczej całe szeregi pracowników. Szkoła Główna Warszawska, tak samo jak Uniwersytet Wileński, nie była zakładem lokalnym, ale ogólno-polskim. Charakter taki nadał jej Wielopolski, ściągając chętnie siły naukowe z innych zaborów.

Rektorem Szkoły Głównej warszawskiej był Józef Mianowski, znakomity lekarz, a pracowali w niej jako profesorowie: Henryk Struvé i Stefan Pawlicki, filozofowie, Zygmunt Węclewski, filolog, August Wrześniowski, przyrodnik, Wiktor Szokalski, lekarz i wielu innych.

Uczniami jej byli między innymi: Henryk Sienkiewicz, znakomity powieściopisarz, Aleksander Świętochowski, filozof i pisarz społeczny, Piotr Chmielowski, Bronisław Chlebowski, znakomici historycy literatury i inni.

Wkrótce po śmierci Mianowskiego wśród grona jego współpracowników i uczniów zrodziła się myśl uczczenia pamięci pierwszego i ostatniego zarazem rektora Szkoły Głównej warszawskiej przez powołanie do życia instytucji, któraby podtrzymywała w kraju uprawianie i popieranie prac naukowych. W ten sposób powstało Towarzystwo Kasy im. Mianowskiego, której założycielami byli między innymi: Tytus Chałubiński i Stanisław Przystański. Powstanie Kasy było snać potrzebą palącą, skoro wnet posypały się na nią liczne zapisy, pochodzące nie tyle od możnych i znanych osobistości,

ile raczej z pośród inteligentnych sfer, które z własnego doświadczenia odczuwały konieczność instytucji, wspierającej ludzi pracujących naukowo.

Kasa w ciągu swego istnienia mimo ograniczeń, jakie na nią wkładał nieprzyjazny rząd rosyjski, przyłożyła ręki do powstania całego szeregu sił naukowych i umożliwiła istnienie wielu wydawnictw naukowych jak: „Przegląd Filozoficzny", „Przegląd Historyczny", „Przegląd Pedagogiczny", „Słownik języka polskiego", „Poradnik dla samouków", „Raporty Wizytatorów, składane Komisji Edukacji narodowej", „Słownik geograficzny Królestwa Polskiego", „Wielka Encyklopedja powszechna ilustrowana" i wiele innych.

I Szkoła Główna i gimnazja otrzymały skutkiem ustawy z roku 1862 charakter polski nietylko ze względu na język wykładowy i nauczycieli, ale i z tego powodu, że na pierwszym planie postawiono historję i literaturę polską i że cały duch przenikający plan lekcyjny był szczerze polski.

Wielopolski był przeciwnikiem wychowania prywatnego, obawiając się, by pod fałszywym kierunkiem nie zeszło na bezdroża. Był natomiast Wielopolski zwolennikiem prywatnej nauki dla dziewcząt. Zniósł więc rządowe zakłady żeńskie w Płocku, Kaliszu, Radomiu i Lublinie, pozostawiając tylko Instytut Maryjski, który przeniósł z Puław do Warszawy, łącząc go z pensją i nadając temu zakładowi charakter polski.

Także pod względem wyboru osób stanu nauczycielskiego poczynił Wielopolski daleko sięgające reformy, usunął całe szeregi dyrektorów i inspektorów pochodzenia rosyjskiego i wprowadził na ich miejsce Polaków. Aby zaś usunąć ducha rosyjskiego, który w zakładach mimo zmian jeszcze panował, poprzenosił zakłady te do innych miejscowości, dając im nowe otoczenie.

Owoce tych zbawiennych reform nie były obfite a społeczeństwu polskiemu nie było danem długo z nich korzystać. Zmarniały one skutkiem powstania w roku 1863. Szkołę Główną po powstaniu zamieniono na uniwersytet rosyjski, szkoły wszelkiej kategorji zrusyfikowano. Zniesienie nawet formalnej odrębności Królestwa zadało ostateczny cios wychowaniu narodowemu w Królestwie Polskiem.

Po czterdziestoletniem tępieniu oświaty i wychowania narodowego nastały około roku 1905 czasy przełomowe dla szkolnictwa polskiego. Zmiana politycznych stosunków w Rosji oddziałała, jak wogóle na sprawy polityczne w zaborze rosyjskim, tak zwłaszcza na polu szkolnictwa narodowego bardzo zbawiennie. Ożywiony ruch na polu zakładania nowych szkół o charakterze szczerze narodowym, stworzenie „Macierzy

szkolnej dla Królestwa Polskiego", krzątanie się gorliwe około zakładania szkół wyższych — wszystko to rokowało bardzo pomyślne nadzieje na przyszłość i świadczyło, że nadeszła chwila przełomowa dla polskiego szkolnictwa.

IV. UNIWERSYTETY POLSKIE W ZABORZE AUSTRJACKIM.

1. Uniwersytet Jagielloński [1]).

W ciągu XIX wieku przebywał uniwersytet Jagielloński wszystkie te koleje, jakie przebywało całe społeczeństwo polskie porozbiorowe, a w szczególności jakie przebywał Kraków. W czasie od roku 1795-go zmieniał Kraków nie mniej jak cztery razy panów; od ostatniego rozbioru po roku 1809 należał do zaboru austrjackiego, między rokiem 1809 a rokiem 1815-ym wchodził w skład Księstwa Warszawskiego, od roku 1815-go, t. j. od Kongresu Wiedeńskiego pozostał jako „wolne" rzekomo miasto i ognisko małej Rzeczypospolitej pod opieką trzech mocarstw rozbiorowych, a w roku 1846-ym wrócił już pod stałe odtąd rządy austrjackie, przyłączony wraz z całym obszarem tejże Rzeczypospolitej do Galicji pod nazwą Wielkiego Księstwa Krakowskiego.

Zmieniali się zwierzchnicy, a więc zmieniały się i systemy rządów i zmieniała się wielokrotnie sytuacja społeczna i materjalna uniwersytetu, jego urządzenie wewnętrzne, a nawet system nauczania. A przecież mimo bolesnych wstrząśnień politycznych uniwersytet Jagielloński za popędem raz danym przez Komisję Edukacyjną powoli, ale stale podnosi się w XIX-ym wieku, zdobywa sobie coraz szersze znaczenie i dzięki zbiorowemu poparciu całego społeczeństwa polskiego powraca do tak kwitnącego stanu, w jakim nie znajdował się od czasów Kopernika.

Rząd austrjacki, któremu Kraków podlegał do roku 1809, zachowywał się zrazu wobec uniwersytetu biernie; pozostawił więc do czasu stan rzeczy, jaki znalazł w chwili zaboru. Lecz już w roku 1802 zaczęły się zmiany na gorsze.

Objąwszy w swój zarząd majątek uniwersytetu nakazał nowy rząd profesorom wykładać po łacinie i w wykładach

[1]) Dr. Wiktor Czermak: Uniwersytet Jagielloński w czterech ostatnich wiekach, Przegląd Polski, Kraków, 1900, str. 571—588.

swych trzymać się podręczników przepisanych w uniwersytetach austrjackich. W roku 1805-ym przeniósł uniwersytet lwowski do Krakowa i połączył go w jeden z uniwersytetem Jagiellońskim, któremu nadano charakter, organizację i plan naukowy obowiązujący w innych uniwersytetach austrjackich. Językiem wykładowym miał być odtąd tylko język niemiecki, albo łaciński. Germanizacja uniwersytetu nie była jednak zupełna; z powodów czysto praktycznych musiano i nadal zezwalać na wykłady pewnych przedmiotów w języku polskim.

Z powrotem rządów polskich w Krakowie roku 1809 stracił uniwersytet Jagielloński natychmiast narzucony mu charakter niemiecki. Ks. Józef Poniatowski przywrócił Akademji ustrój podobny do ustanowionego przez Komisję Edukacyjną i język wykładowy polski.

Księstwo Warszawskie miało byt krótkotrwały. Nie mogły się więc w tak krótkim czasie objawić skutki dobroczynne rządów polskich, zwłaszcza, że wypadki polityczne odrywały nietylko młodzież, ale i nauczycieli od zajęć naukowych. W czasie tym uniwersytet nie podniósł się na wyższy poziom, ale też, dzięki odporności i wytrwałości młodzieży i profesorów nie upadł, nie dał się złamać.

Bardziej normalne stosunki zapanowały w uniwersytecie Jagiellońskim dopiero w czasie, kiedy Kraków, na mocy postanowienia Kongresu Wiedeńskiego, został „wolnem miastem" z osobnym ustrojem konstytucyjnym pod opieką trzech mocarstw rozbiorowych. Rzeczpospolita Krakowska istniała do roku 1846-go, a więc i uniwersytet podlegał w całym tym okresie władzom „wolnego miasta", a tem samem i kurateli rządów opiekuńczych. Rządy te wpływały ujemnie na cały kierunek uniwersytetu i powodowały częste zmiany w jego ustroju, oczywiście nie na korzyść polskości. Wpływ ten zgubny odczuł uniwersytet zwłaszcza w roku 1826, kiedy to za sprawą osławionego Metternicha wprowadzono rozmaite obostrzenia i ograniczenia. A jednak mimo tych ograniczeń, mimo policyjnej i szykanującej kurateli rządów opiekuńczych uniwersytet nie zginął. Miał bowiem ten przywilej najbardziej szacowny, że z katedr jego można było nauczać w języku ojczystym, miał w gronie nauczycieli prawdziwych obywateli, którzy poświęcali nietylko pracę własną, ale niekiedy także i majątek osobisty dla dobra uniwersytetu.

W roku 1846-ym przestała istnieć Rzeczpospolita Krakowska. Kraków wraz z okręgiem został wcielony do monarchji austrjackiej. Dążność germanizacyjną w uniwersytecie objawiał rząd austrjacki zaraz w początkach, nie mógł jednak zamiaru swego przeprowadzić z powodu braku dostatecznej liczby profesorów i musiał nadal zostawić język polski jako wykładowy dla większej części wykładów. Zdawało się, że w roku 1848-ym ruchy wolnościowe przyniosą ulgi Polsce, a także i uniwersytetom. Stało się inaczej. Dawny system wrócił w lat kilka potem, w uniwersytecie krakowskim zaprowadzono język wykładowy i urzędowy niemiecki. Germanizacja jednak i tym razem nie dała się przeprowadzić w całej rozciągłości. Nasłani do Krakowa profesorowie niemieccy nie mogli się zżyć z nowemi stosunkami i po kilku zaledwie latach wracali, skąd przybyli. Większa część katedr pozostała w rękach Polaków i z każdym prawie rokiem rósł zastęp ludzi zdolnych, którzy zczasem stali się chlubą i ozdobą uniwersytetu. Wykładali w tym czasie Józef Majer, profesor fizjologji, późniejszy prezes Akademji Umiejętności, Józef Dietl, znakomity lekarz i pierwszorzędny pedagog, który w czasie organizacji szkolnictwa polskiego w b. Galicji tak znakomite oddał społeczeństwu polskiemu usługi. Krótko tylko przebywali na uniwersytecie krakowskim: Antoni Małecki, znakomity filolog i historyk, Helcel, profesor historji polskiego prawa, Wincenty Pol, poeta i geograf. Oprócz tych uczyli w uniwersytecie krakowskim: Józef Kremer, znakomity filozof, Ignacy Rafał Czerwiakowski, botanik, Juljan Dunajewski, późniejszy minister finansów, Karol Mecherzyński, profesor literatury polskiej i Ludwik Zeiszner, mineralog.

Z nastaniem korzystniejszych odmian politycznych w Austrji, przywrócił rząd austrjacki w roku 1861 język polski, jako wykładowy, zrazu dla niektórych tylko przedmiotów, potem już polonizacja uniwersytetu postępowała szybkim krokiem.

Przemiana ta miała dla uniwersytetu krakowskiego znaczenie epokowe. Od niej poczyna się okres nieustannego rozwoju i postępu, okres dźwigania się Szkoły Jagiellońskiej we wszystkich jej oddziałach. Z roku na rok mnożą się katedry, przybywają nowe budynki, przeznaczone na zakłady naukowe, rośnie szybko zastęp znakomitych profesorów, pomnaża się kilkakrotnie liczba studentów.

2. Uniwersytet lwowski [1]).

Po kasacie Jezuitów otrzymał rząd austrjacki zupełną szkołę wyższą z gmachem i wszystkiemi urządzeniami, z bibljoteką, szczególnie obficie zaopatrzoną i dobrze urządzoną, która stanowiła prawdziwą chlubę jezuickiej Akademji lwowskiej. Zaraz po zaborze kraju poczęła w umyśle cesarzowej Marji Teresy kiełkować myśl założenia we Lwowie uniwersytetu na wzór niedawno zreformowanych uniwersytetów austrjackich, a w szczególności wiedeńskiego. Myśli tej nie zrodziła oczywiście szczególniejsza troska cesarzowej o podniesienie nauki polskiej, ale raczej potrzeba wykształcenia urzędników dla nowej prowincji. Śmierć nie pozwoliła Marji Teresie doprowadzić do skutku dzieła założenia uniwersytetu lwowskiego. Podjął ją i przeprowadził ze zwykłą sobie gorączkową energją syn jej, cesarz Józef II. Sam wglądał w najmniejsze szczegóły, sam kierował wyborem grona profesorskiego, sam wreszcie wybrał klasztor potrynitarski przy ulicy Krakowskiej na pomieszczenie nowej szkoły. Dyplom fundacyjny uniwersytetu Józefińskiego nosi datę 21 października 1784 roku. Pierwszym rektorem został ks. Wacław Betański, biskup przemyski. Czech z rodu, całą duszą oddany reformatorskim dążeniom cesarza Józefa II. On to dobierał głównie profesorów, nie szczędził nawet osobistych wydatków na uniwersytet lwowski i zato głównie spotkała go godność rektora. Przebywając stale w Przemyślu, piastował on tę godność więcej tytularnie. Ale on tchnął ducha w całe ciało uniwersyteckie, ducha bezwzględnie państwowego, nacechowanego temi wszystkiemi doktrynami, które ożywiały cesarza Józefa II.

Jakie zaś było grono profesorskie uniwersytetu Józefińskiego w epoce 21-letniego jego istnienia, dowiadujemy się z tego, co o tej sprawie pisze prof. Finkel w swej „Historji Uniwersytetu lwowskiego“: Był ten świat profesorski, czytamy tam, razem z wyższym urzędniczym kolonją dla siebie, zamkniętą we własnem gronie, odgraniczoną jezykiem i zwyczajami, błyszczącą światłem nauki w kraju, gdzie jej od wieku nie dostawało, ale światłem bez ciepła, bez promieni ożywczych, któreby zdolne były na tej ziemi obudzić ruch myśli i zapłodnić ją ziarnem owocnem. Przywozili ze sobą ideały sprzeczne z rozwojem

[1]) Franciszek Jaworski: Uniwersytet lwowski, Bibljoteka Lwowska, tom XVIII, Lwów, 1919, str. 53—88.

narodu, z jego chęciami i dążeniami, z całem dotychczasowem życiem. Józefinizm i jego eksperymenty nie mogły podobać się narodowi, którego cała przeszłość oddychała czcią dla wiary i Kościoła“.

Wojny napoleońskie wyczerpały skarb austrjacki do tego stopnia, że rząd zmuszony był zaprowadzić oszczędności na wszystkich polach. Uczyniono to także i na polu szkolnictwa. Gdy skutkiem trzeciego rozbioru Polski otrzymała Austrja całą tak zwaną Galicję Zachodnią, razem z Krakowem i Akademją Jagiellońską, pojawiło się postanowienie cesarskie, w którem przeniesiono uniwersytet lwowski do Krakowa i połączono go z Jagiellońskim.

Miejsce uniwersytetu Józefińskiego we Lwowie zajęło Liceum, wyższy zakład naukowy, który różnił się od uniwersytetu tylko mniejszą ilością katedr, mniejszą liczbą lat studjów i tem, że nie miał prawa wyboru dziekanów i udzielania promocyj doktorskich. Przez 12 lat swojego istnienia (1805—1817) zastępowało Liceum lwowskie uniwersytet i spełniało swoje zadanie w bardzo trudnych warunkach jak najlepiej. Duch germanizacji nie wiele potrafił zaszkodzić polskości młodzieży licealnej. Na pierwszą bowiem wiadomość o zajęciu Galicji w roku 1809 tłumnie pospieszyła ona do szeregów narodowych. Liceum w czasie całego swego istnienia okazywało wielką żywotność i liczbę uczniów ponad 800. Było więc rzeczą naturalną, że po ukończeniu wojen napoleońskich podniesiono je do stopnia uniwersytetu, a to tem bardziej, że Akademja Jagiellońska pozostała odtąd na stałe przy Rzeczypospolitej krakowskiej.

Ciężkie i przykre były koleje uniwersytetu lwowskiego, odnowionego przez cesarza Franciszka I roku 1817-go. Referent spraw uniwersyteckich, baron Krieg von Hochfelden, późniejszy wiceprezydent i właściwy kierownik rządów w Galicji, „zły duch tego kraju, przez współczesnych przeklęty, przez potomność ze zgrozą wspominany“, na długie lata nadał uniwersytetowi charakter niemiecki przez wprowadzenie niemieckiego języka wykładowego. Mimo wszelkich jednak prób zgniecenia ducha narodowego, młodzież polska, wierna ideałom przodków, znalazła się w obozie walki o wolność i niepodległość Polski w czasie powstania listopadowego. Jest rzeczą znamienną, że na pole walki orężnej pospieszyła roku 1831-go nietylko młodzież polska, ale i synowie urzędników niemieckich.

Po upadku powstania, gdy rządy w Galicji objął osławiony

Krieg, nastały „czasy smutne, ciężkie i duszne zapanowało powietrze, jak zmora zawisło nad krajem widmo nieszczęść. Życie było wprawdzie ruchliwe i gorące, ale uciekało w kryjówki spisków, konspiracyj i zamachów, w których złamało się i zmarniało tyle talentów, tyle chęci dobrych i serc żywo bijących — na zawsze".

W takim stanie zastał uniwersytet lwowski rok 1848. Wśród haseł, które rozbrzmiały nagle z „wiosną ludów" najpierwsze miała miejsce wolność uczenia się i nauczania. W słońcu swobody stanęła nagle Wszechnica lwowska, w jej murach zawrzało, szczęk broni się odezwał i długo tłumione odżyły ideały. Profesor Stroński, najpopularniejszy i najszlachetniejszy przyjaciel młodzieży, stanął na czele młodzieży, z nią razem szedł podpisywać adres do cesarza, którego pierwszy punkt żądał zaprowadzenia polskiego języka w szkołach.

Ten żywy udział młodzieży w ruchach wolnościowych we Lwowie roku 1848-go budził szczególną niechęć rządu austrjackiego, a gdy w nocy z pierwszego na drugi listopada tego roku przyszło do rozruchów we Lwowie, i legja akademicka stanęła pod bronią i na barykadach, generał Hammerstein zwrócił swe armaty przedewszystkiem na uniwersytet, który uważano za naczelną siedzibę ruchu rewolucyjnego. Wnet pożar ogarnął cały gmach uniwersytetu. Rozszalałe płomienie uniemożliwiały wszelki ratunek. Zasobna bibljoteka mimo nadludzkich usiłowań Strońskiego spłonęła. Budynek uniwersytecki był zupełnie zniszczony i ze świątyni nauki pozostała tylko kupa gruzów. Nauka w uniwersytecie skutkiem braku pomieszczenia zawieszona była przez trzy lata. Dziesięciolecie 1851—1860 było okresem prób i doświadczeń. W całym uniwersytecie zaprowadzono język niemiecki jako wykładowy, zaczęto przyznawać Rusinom uprzywilejowane stanowisko, usuwając natomiast Polaków.

Równocześnie z nastaniem ery konstytucyjnej rozpoczęła się walka o polski charakter uniwersytetu lwowskiego, walka twarda i nieustępliwa, prowadzona krok za krokiem przez profesorów polskich, przez Sejm, prasę, namiestnika hr. Gołuchowskiego, przez całe wreszcie społeczeństwo polskie.

Walka ta odniosła skutek pomyślny, gdyż postanowieniem cesarskiem z 4 lipca 1871-ym usunięto wszystkie ograniczenia, które stały na przeszkodzie wykładom polskim, usunięto język niemiecki, a wprowadzono zasadę wolnego wyboru języka wykładowego. Od tej chwili zaczyna się nowy, a bardzo pomyślny zwrot w rozwoju uniwersytetu lwowskiego. Dzięki poparciu mężów stanu polskich w parlamencie wiedeńskim, dzięki usiłowaniom wybitnych profesorów, wzrasta liczba katedr, powstają nowe budynki, wznosi się poziom naukowy, jak nigdy przedtem. W roku 1894-ym nastąpiło uzupełnienie Uniwersytetu lwowskiego otwarciem wydziału medycznego.

V. PRAKTYCY I TEORETYCY W POLSCE TEGO OKRESU.

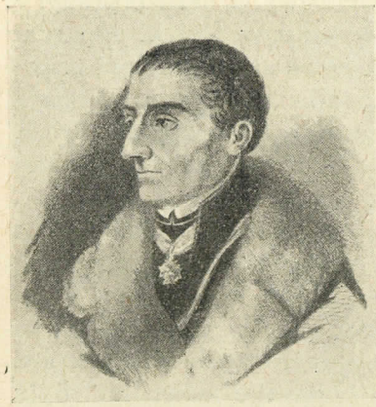
Na pochwałę społeczeństwa polskiego powiedzieć trzeba, że, ilekroć z powodu trudnego położenia nie dane mu było kształcić młode pokolenie w duchu narodowym przy pomocy państwa, o własnych siłach starało się braki te uzupełniać, popierało instytucję wychowawcze prywatne, wychowaniem domowem uzupełniało niedostatki wychowania publicznego. Pobudzały wtedy społeczeństwo nasze do tej obywatelskiej pracy jednostki, wyższe zdolnościami, poświęceniem, szlachetnością.

Nie brakło tego rodzaju ludzi i w okresie niniejszym. Z licznego zastępu zasłużonych na tem polu pracowników na szczególnie chlubną wzmiankę zasługują: Jakób Falkowski, Stanisław Jachowicz i Klementyna z Tańskich Hofmanowa.

1. Ksiądz JAKÓB FALKOWSKI (* 1775, † 1848) zyskał sobie zasłużone imię jako założyciel Instytutu Warszawskiego głuchoniemych, tudzież jako filantrop, którego „jedynym grzechem żywota" było bezgraniczne poświęcenie dla nieszczęśliwych i skromność niezrozumiała dla zwykłych śmiertelników. Od lat najmłodszych zajmował się kształceniem i wychowaniem głuchoniemych. Zwiedził w tym celu liczne zakłady w Niemczech i Austrji, zwłaszcza w Wiedniu, gdzie z polecenia Dyrektora Edukacji Narodowej, Stanisława Potockiego, dłuższy czas zabawiwszy, poznał gruntownie główne metody kształcenia głuchoniemych: mimiczną i głosową.

Za usilnem staraniem Falkowskiego otwarto w Warszawie roku 1817 Instytut głuchoniemych o dwóch oddziałach, męskim i żeńskim. Dyrektorem instytutu mianowano ks. Falkowskiego, przełożoną zaś oddziału żeńskiego Persową, która też z niezwykłą gorliwością spełniała swe obowiązki.

Pierwiastkowe dzieje Instytutu złączone ściśle z nazwiskiem



Jakób Falkowski.

zacnego kapłana, były dla niego szeregiem udręczeń i walk o zabezpieczenie bytu tego zakładu. Przetrwał je jednak ks. Falkowski szczęśliwie. Wsparty hojnością cara Aleksandra I, ministra oświaty Grabowskiego i zapisem szlachetnego S t a s z i c a, doczekał się tej szczęśliwej chwili, że w roku 1826 położono kamień węgielny pod budowę własnego gmachu dla jego nieszczęśliwych wychowańców.

Odtąd wszystkie swe zabiegi i starania kierował Falkowski ku ulepszeniu losu głuchoniemych. Szczęśliwym był bardzo w doborze nauczycieli, których umiał natchnąć miłością obranego zawodu i zachęcić do naukowych studjów w kierunku ich specjalności. Krzewił nadto myśl, by w seminarjach nauczycielskich udzielano metody nauczania głuchoniemych, pragnął w swym instytucie założyć drukarnię, która mogłaby być szkołą zecerstwa dla głuchoniemych, marzył o nabyciu wioski, gdzieby mniej zdolni głuchoniemi wyrabiać się mogli na pracowitych rolników.

Obok tych zajęć praktycznych był ks. Falkowski czynny i w literaturze w zakresie swej specjalnej nauki, wydając kilka dziełek dotyczących nauczania głuchoniemych.

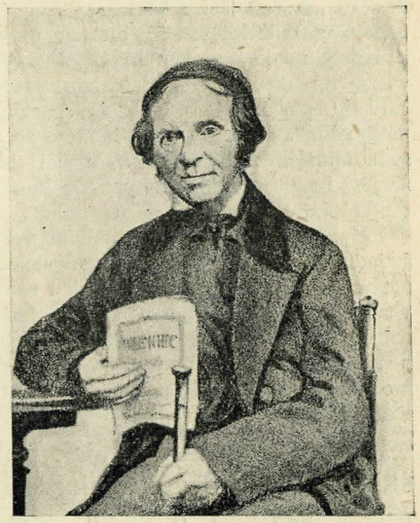
Na wdzięczną pamięć u potomnych zasłużył sobie także jako pedagog, filantrop i pisarz:

2. STANISŁAW JACHOWICZ (* 1796, † 1857). Po odbyciu studjów gimnazjalnych i uniwersyteckich w Galicji przeniósł się w roku 1818 do Warszawy i zaciągnął się w szeregi urzędników Prokuratorji Królestwa Polskiego. Lecz zawód urzędniczy za ciasny był dla tego umysłu szerzej patrzącego, rwącego się do czynów, do bezpośrednich prac dla bliźnich. Wnet poznał, że tylko na nauczyciela jest stworzony, czuł, że największą dla niego przyjemność stanowić będzie: „rozjaśniać pierwsze wyobrażenia, otwierać pojęcia młodocianych umysłów". Chociaż więc w zawodzie urzędniczym otwierały mu się widoki wcale pomyślne, porzucił go, obierając natomiast niepewny i frasobliwy żywot nauczyciela domowego. Zapał niezwykły, z jakim oddawał się zajęciom nauczycielskim, wielka zręczność w udzielaniu wiadomości, łatwość, z jaką zdobywał sobie serca młodzieży, sprawiły, że Jachowicz stał się szybko ulubieńcem wszystkich uczących się, że poszukiwano go wszędzie, jako niezrównanego nauczyciela.

Z licznych pochwał, jakich Jachowiczowi nie szczędzą współcześni, wynika, że był on mistrzem w budzeniu „interesu", zajęcia się przedmiotem, że dając myśli przewagę nad głosem, przygotowywał młode umysły do ćwiczeń oderwanych, do działania abstrakcji, która jest pierwszym warunkiem porządnego myślenia, że wyniki swych badań samodzielnych trafnie spożytkował w nauce elementarnej, że wreszcie nauczanie wszelkie ściśle łączył z wychowaniem.

W praktycznem wychowaniu nie stosował nigdy „tonu ostrzejszego" względem wychowanków, utrzymując, że metoda na miłości i ufności oparta, najłatwiej do celu prowadzi. „Przedewszystkiem — mawiał — musi być nawiązana między nauczającym a nauczanym nić pewnej serdeczności i zaufania. Nauczyciel, którego uczeń nie pokocha, nic, albo wcale nic nie zrobi. Gdzie niema miłości i ufności, tam żadna najkunsztowniejsza metoda nie poradzi".

Spuścizna literacka Jachowicza przedstawia się wcale poważnie. Należą tu z pomiędzy pism dla wieku młodego: *„Bajki i powiastki"*, *„Pamiątka dla dobrych dzieci"*, *„Nauka w zabawie"*, *„Dzienniczek dla dzieci"* (4 tomy), *„Zabawki dla młodych dzieci"*, *„Rozmowy mamy z Józią"*, *„Pamiątka dla Eryczka"*, *„Sto nowych powiastek wierszem"*, *„Śpiewy dla dzieci z nutami"*, *„Elementarz"* i t. p.



Stanisław Jachowicz.

Największą wartość pedagogiczną z pomiędzy tych dziełek mają: *„Bajki i powiastki"*. „W wychowaniu i nauczaniu bajka należycie stosowana, oddać może i oddaje wychowawcy ważne usługi. Prawdę tę stosowano od cza-

sów najdawniejszych, nie zaprzeczono jej w najnowszych. W powabnej formie przedstawia bajka przeróżne objawy życia, ukazując je ze stron rozmaitych. Znajdziesz tam kmieci obok panów i królów, dzieci obok rodziców, mędrców obok prostaczków i ludzi ograniczonych, miasto obok wsi, pałac obok lepianki, tak, jak te typy ułożyły się w narodzie a może i w ludzkości całej. Do tworzenia bajek prawdziwie kształcących, mających wartość pedagogiczną trzeba osobnej zdolności, szczególnej znajomości duszy dziecięcej, niezwykłego daru dramatyzowania treści. Najpiękniejsza bajka może stracić całą swoją wartość i powab, jeżeli dziecko nie zajmie się jej treścią. Umysł dziecka nie ma zrozumienia dla dążeń, jakie zajmują dojrzałe społeczeństwa. Ma ono własne swoje zagadnienia, swój świat, swoje radości i smutki".

Jachowicz zrozumiał tę prawdę i wybornie przeprowadził ją w praktyce — i w tem tkwi cała tajemnica powodzenia jego bajeczek u dziatwy, wielka ich skuteczność w szczepieniu zasad wzniosłych w młodych sercach.

Zarzucano bajkom Jachowicza, że niekiedy zawierają zbyt długie, nużące morały, że w zdrobniałych wyrazach i zwrotach wprowadził niemiły, a, jak twierdzą niektórzy, wręcz szkodliwy zwyczaj rozpieszczania dzieci, że w treści bajek zbyt wiele nagromadził niezdrowej czułostkowości. Zarzuty te do pewnego stopnia są słuszne, ale należy je kłaść na karb epoki, do której należał Jachowicz.

Innego rodzaju zarzuty podjęli w najnowszych czasach zwolennicy tak zwanej „moralności niezależnej", twierdząc, że bajki Jachowicza mogą tylko urobić z dziecka istotę bierną, grzeczną, cichą, potulną, z sercem tkliwem i czułem na każdy, choćby najlżejszy i najpospolitszy objaw niedoli, rzeczywistej lub urojonej, słowem istotę roniącą łzy nad „żydkiem sierotą, bolejącą nad chorym pieskiem, kotkiem, muszką, trawką zdeptaną, ba, nawet nad złamaną igiełką". Sądzą ci przeciwnicy, że należałoby raczej w dziecku obudzić tę świadomość, że „cała przyroda jest człowiekowi, jeżeli nie wroga, to obojętna, że jest bezlitosna dla słabych, że ludzie są częściej podobni do wilków, aniżeli do jagniąt i że podstawą stosunków z nimi są potężne zęby i ostre pazury".

Z zarzutami temi niezupełnie pogodzić się można. Obudzając bowiem tę świadomość o obojętności i okrucieństwie natury niepodobna równocześnie rozbudzić miłości do jej zjawisk i zamiłowania do nauk przyrodniczych, a już wcale niepodobna, będąc na tem stanowisku, rozwinąć poczucia piękna przyrody, które jest tak ważnym czynnikiem w wychowaniu. Dusza młodociana przerażona obrazami zjawisk, wywierających tak potworne skutki, mogłaby do natury przejąć się uczuciem wstrętu i zamiast miłości, na całe życie zachować do niej odrazę.

W równej mierze, jak pracą nauczycielską i literacką zasłużył się Jachowicz społeczeństwu swemu jako filantrop, jako ojciec sierót i opiekun nieszczęśliwych. Przyjrzawszy się zbliska nędzy i cierpieniom ubogich miasta Warszawy, postanowił użyć wszelkich środków ku wspieraniu nieszczęśliwych i z myślą tą nie rozłączył się aż do zgonu. Zajmowała ona go ciągle, wskazywała mu liczne źródła powiększenia funduszu ubogich, nakłaniała go do dzielenia się z nimi ostatnim groszem, ciężko zdobytym przez udzielanie lekcyj.

Jakaś szczęśliwa gwiazda przyświecała zamysłom szlachetnego filantropa. Raz w pewnem kółku dał się słyszeć, że pragnąłby utworzyć w Warszawie d o m d l a s i e r ó t. Jeden z młodych uczniów poety pochwycił tę myśl ofiarując dwa złote. Uścisnął chłopca „ojciec Jachowicz", przyjął datek, a rozpocząwszy raz akcję składek, nie pierwej spoczął, aż fundusz dla sierót wzrósł do pokaźnej cyfry 80 000 złp.

Porównywano niejednokrotnie Jachowicza pod względem działalności dobroczynnej z Pestalozzim. Jest niewątpliwie między oboma filantropami znaczne podobieństwo. Oddając należną cześć wielkiemu uzdolnieniu pedagogicznemu Pestalozzego, któremi Jachowicza o wiele prześciga, można jednak z całą słusznością twierdzić, że Jachowicz przewyższa szwajcarskiego pedagoga nieznużoną pracowitością, konsekwencją w działaniu, a nadewszystko praktycznym i trzeźwym rozumem. Gdy bowiem Pestalozzi skutkiem dziwnej niezaradności, straciwszy znaczne sumy na próby nie dość oględnie podjęte, tułać się musiał z miejsca na miejsce, Jachowicz, sam ubogi, dzięki tylko praktycznemu zmysłowi, krociowe sumy zgromadził na rzecz ubogich, a zarządzając niemi rozumnie, pomnażał je w dwójnasób.

Wszystkie czyny miłosierdzia chrześcijańskiego pełnił Jachowicz cicho i bez rozgłosu. W ten sposób nieprzeliczone sumy przeszły przez jego ręce z rąk możnych ku otarciu łez i ulżeniu niedoli.

O niektórych czynach jego dowiedziała się potomność dopiero po śmierci zacnego jałmużnika. Tak np. nad grobem dopiero kapłan żegnający go na drogę wieczną opowiadał, jak raz odwiedziwszy ubogiego chorego i zastawszy go w łachmanach, własną mu koszulę podarował, jak innym razem w zimowej porze, płaszczem jedynym, jaki miał, okrył zziębniętego starca, jak już na łożu śmierci na chwilę przed zgonem ujął pióro w skostniałe ręce, aby pisać za potrzebującym pomocy.

3. WYCHOWANIE KOBIET W TYM CZASIE.

Klementyna z Tańskich Hofmanowa.

Wychowanie kobiet w wieku XVIII było w Polsce w rażącem zaniedbaniu. Cała usilność prawodawców szkolnych, tak w Komisji jak i w Izbie Edukacyjnej skierowana była prawie wyłącznie ku wychowaniu chłopców, a chociaż i o reformie wychowania dziewcząt myślano, chociaż niejedną zdrową myśl w tym kierunku podniesiono, nigdy przecież myśli tych w prak-

tyce nie wykonano. Stąd wychowały się nasze kobiety z domów zamożniejszych w wieku XVIII zupełnie po francusku, bądź wyjeżdżając do Francji, bądź sprowadzając do Polski guwernerów i guwernantki francuskie.

KLEMENTYNA Z TAŃSKICH HOFMANOWA (* 1798, † 1845). Przeciw temu smutnemu dla narodu stanowi wystąpiła Klementyna z Tańskich Hofmanowa. Ona to pismami swemi przemieniła u nas wychowanie francuskie na polskie, wskazała najlepszą drogę wychowania dziewic polskich, zaopatrzyła dzieci i podrastające dziewczęta i matki w najlepsze ku temu środki, w potrzebne książki i rozumne wskazówki.

Klementyna przebyła pierwszą młodość w domu p. Szymanowskiej, wdowy po staroście wyszogrodzkim i otrzymała wychowanie wyłącznie francuskie. Dom pani starościny wyszogrodzkiej, jak wszystkie domy pańskie w tym czasie, nawskróś był przesiąknięty francuszczyzną. Córki jej nie znały książek polskich, modliły się po francusku a i mała Klementyna uczyła się historji Naruszewicza nie w ojczystym języku, ale w tłumaczeniu francuskiem. Gdy po śmierci ojca matka jej osiadła w Warszawie, zaczęła się dla niej prawdziwa szkoła praktycznego życia. Szczupłemi dochodami trzeba było potrzeby domu opędzać, porzucała więc często książki i przykładała ręki do igły, ucząc przytem młodszą siostrę.

Przyjaciel jej ojca, ks. Woronicz, późniejszy arcybiskup i chluba kościoła polskiego, bywając w domu matki, dostrzegłszy w Klementynie zdolności pisarskie, zaznajomił ją z klasycznymi pisarzami polskimi. W roku 1817 przeczytała ona wiersz Kazimierza Brodzińskiego pod tytułem: „Żal za polskim językiem“, a utwór ten rzewny tak silnie odbił się w jej duszy, że odtąd z całym zapałem zaczęła czytać dzieła Kochanowskiego, Górnickiego, Skargi, Krasickiego i Woronicza.

W roku 1817 bezimiennie umieściła w jednem z pism warszawskich mały artykuł o języku polskim, a gdy ten dobrego doznał przyjęcia, zachęciło ją to do dalszych prac. Najpierwszą jej pracą była książka pod tytułem: „*Pamiątka po dobrej matce*“. Tak to dzieło, jak wydane r. 1823 „*Wiązanie Helenki*“, obudziły żywe zajęcie wśród publiczności polskiej i sprawiły, że odtąd głos Hofmanowej miał wśród Polek znaczenie pierwszorzędne. Pragnąc dalej pracować w podjętym kierunku celem wyplenienia francuszczyzny, zaczęła wydawać pismo perjo-

dyczne pod tytułem „*Rozrywki dla dzieci*“, którego wpływ na dorastające pokolenie był bardzo doniosły. „Wspomnienia narodowe, dzieje przeszłości Polski stały w tem piśmie na czele każdego numeru, wiązały serca młodzieży złotem ogniwem z przeszłością narodu“. „Opisy podróży do Prus polskich, opis Puław, podróże w Lubelskie, Podlaskie, Krakowskie i Sandomierskie zaznajomiły ogół młodzieży z własnym krajem, jego przyrodą i skarbami, obudziły żywe zamiłowanie do ziemi rodzinnej“.

Klementyna z Tańskich Hofmanowa.

W „*Rozrywkach*“ podawała Hofmanowa najpiękniejsze wyjątki z dzieł Reja, Górnickiego, Skargi, Klonowicza i wiele innych, zaznajamiając tym sposobem młodych czytelników z najpiękniejszemi zabytkami literatury ojczystej.

Równolegle z tem zajęciem pisarskiem i redaktorskiem szły jej prace i w kierunku praktycznym. Jako nauczycielka w „Instytucie guwernantek“ od roku 1827, jako nadzorczyni i wizytatorka wszystkich szkół żeńskich w Warszawie starała się Tańska w życiu praktycznem stosować zasady wygłaszane w swych pismach.

Połączywszy się węzłem małżeńskim z Karolem Hofmanem roku 1829 nie przestała pracować dalej w obranym zawodzie. Nadszedł rok 1830, a z nim walka Narodu polskiego o wolność. Hofmanowa, której mąż pospieszył w szeregi obrońców ojczyzny, zakłada tymczasem w Krakowie „T o w a r z y s t w o d o b r o c z y n n o ś c i p a ń“, urządza szpitale i pilnuje rannych. Po niepomyślnym wyniku powstania, gdy Hofman zmuszony był udać się na emigrację, pozostała jeszcze Klementyna jakiś czas w Warszawie, po zajęciu jednak miasta

przez Moskali złożyła godność wizytatorki i udała się za mężem do Francji, opuszczając kraj i rodzinę na zawsze.

Ostatnie dni życia Hofmanowej były tak opłakane, że autorka „*Rozrywek*“ nie miała nawet funduszów na opłacenie służącej i że wszystkie prace gospodarskie załatwiała sama. Wszystkie upokorzenia losu znosiła Klementyna ze spokojem i równowagą, pomagając mężowi w nieszczęściu i pracując dalej dla rodaków. Co roku prawie wysyłała w świat jakąś książeczkę. W tym też czasie wyszły: „*Nowe rozrywki dla dzieci*“, „*Nowa bibljoteka poświęcona dzieciom i panienkom*“, „*Krystyna*“, „*Karolina*“, wreszcie jedno z arcydzieł Hofmanowej: „*Książka do nabożeństwa dla Polek*“.

Wśród takich prac płynęło życie zasłużonej autorki pełne poświęceń i nieustannego trudu dla dobra swoich. Umarła pod Paryżem roku 1845. Zwłoki jej pochowano w Paryżu na cmentarzu „Pére Lachaise“, w Warszawie zaś w kościele OO. Reformatów umieszczono kamień z napisem: „Matki i dzieci, zmówcie „Zdrowaś Marjo“ za Jej duszę!“

Największą zasługą Tańskiej było podniesienie poziomu nauki języka ojczystego w wychowaniu dziewcząt. Uczyniła to już przy pierwszym swym występie na niwie literackiej jako autorka „Pamiątki po dobrej matce“. W książce tej napiętnowała ostro cudzoziemszczyznę, panującą w domowem i szkolnem wychowaniu dziewcząt, i wskazała matkom jako obowiązek obywatelski zaznajamianie córek z mową rodzinną i skarbami literatury ojczystej.

Później w „*Rozrywkach*“ zamieściła „*Listy brata do siostry*“ z gorącą przemową do „wzrastających dziewcząt“:

„Proście usilnie rodziców i opiekunów, niech was każą gruntownie uczyć po polsku. Modlitwy, wypisy, dzienniki, listy, piosenki niech będą po polsku, strzegąc się pilnie mieszania słów i wyrazów francuskich. Nie wierzcie tym, którzy utrzymują, że po polsku nie można wydać dobrych i trafnych spostrzeżeń, uczuć delikatnych, że nikt z niego towarzyskiego języka serca uczynić nie potrafi. Chciałożby Niebo dać Polkom tkliwość i dowcip a nie użyczyć im mowy, w którejby te dary wyrażać mogły? Nie! Pięknym, bogatym, słodkim jest nasz język, lecz ktokolwiek w młodości nim gardzi, przed tym na zawsze skarby swe zamyka[1]).

Życie Hofmanowej i dzieła zasługują na to w całej pełni, by je znała każda Polka. „Literatura nasza nie ma wiele książek równie dla kobiety polskiej polecenia godnych, jak Tańskiej“. Słusznie też o niej powiada znakomity pisarz: „Szanujmy tę perłę, bo ona w kraju naszym dotąd jedyna, czyni prawdziwą narodu naszego a szczególnie Polek ozdobę“.

Jedynym pisarzem polskim filozoficznym, który stworzył własny system pedagogiczny, jest:

BRONISŁAW FERDYNAND TRENTOWSKI (* r. 1808, † 1860), po ukończeniu studjów w uniwersytecie warszawskim był nauczycielem w szkole pijarskiej w Szczuczynie, gdzie wykładał język łaciński i polski. Po roku 1831 opuściwszy kraj, uczęszczał na uniwersytety niemieckie, oddany wyłącznie studjom uniwersyteckim. Pisał też z początku rozprawy swe filozoficzne wyłącznie w języku niemieckim. Gdy jednak widział, że budzi to niemałą niechęć w kraju, począł pisać wyłącznie w języku ojczystym, oświadczając, że „język polski jest lepszy do nauk i umiejętności od niemieckiego, bo jego wyrazy techniczne nie są nastrzępione naleciałościami obcemi, ale wyjąwszy nazwiska nauk, które w całej Europie zowią się z grecka, zupełnie narodowe i dla każdego żaka szkolnego zrozumiałe“. „Dziś — dodaje — chętniej filozofuję w języku polskim niż w niemieckim, ponieważ już sam duch mowy naszej jest zrozumialszy, jako nietyle abstrakcyjny co niemiecki i bardziej mówiący „*ad hominem*“. „Lepsze słońce nasze, choć małe, które nas grzeje i rozpala, niż to słońce olbrzymie, które nam przesyła mdłe, zimne światełko. Język polski jest naszem słońcem, język niemiecki jest względem nas słońcem-olbrzymem, ale o świetle mdłem i zimowem“.

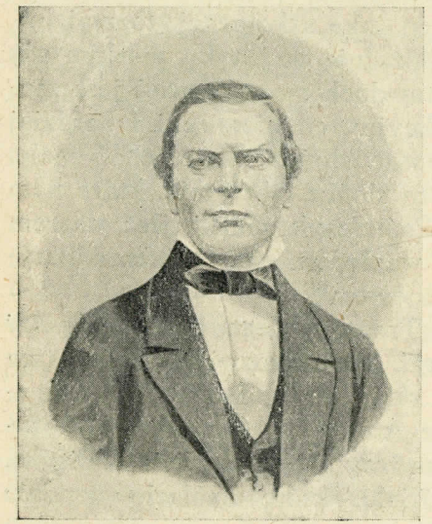
Najważniejszem dziełem Trentowskiego jest: „*Myślini czyli całokształt loiki narodowej*“. Autor rozwija w dziele tem swój system, jak sądzi, zgoła odmienny od dotychczas znanych, polegający na zasadzie troistości (metoda trychotomiczna). „*Myślini*“ dzieli się na trzy główne części: analitykę, dialektykę i systematykę. Dziełu, które znalazło uznanie

[1]) Aniela Szycówna, Nowe Tory, rok 1906, strona 748 i nast.

i rozgłos u najznakomitszych uczonych współczesnych, szkodzą liczne i częste wycieczki autora w inne sfery wiedzy, jak: teologja i polityka. Gmatwają one wykład i pozbawiają go powagi, prawdziwie zaś ciernisty język, upstrzony bądź wyrazami staroświeckiemi (archaizmami), bądź przez Trentowskiego ukutemi (neologizmami), bardzo utrudnia zrozumienie rzeczy. Wedle zdania uczonych system Trentowskiego jest świetny, ale raczej kunsztowny, niż trwały. Zarzucają mu, że podstawy jego rozumowania nie są niewzruszone, że jest jednostronny w krytyce systemów dotychczasowych, że, gdy mówi o własnych pomysłach, niezawsze wolny jest od samochwalstwa.

Ma natomiast Trentowski tę zasługę wobec filozofji polskiej, że obok Jana Śniadeckiego jest on jedynym, który obudził zajęcie dla niej, że kilka jej działów opracował z wielkiem znawstwem i talentem.

Te same zalety i te same wady, które cechują dzieła Trentowskiego filozoficzne, odznaczają i jego teoretyczno-pedagogiczną pracę, najświetniejszą, jaka się w języku polskim w tym przedmiocie ukazała. Nosi ona tytuł: *„Chowanna czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży“*. *„Chowanna“* wywołała ogromną wrzawę zaraz po swem ukazaniu się. Język jędrny, często poetyczny, śmiałość poglądów, dowcip, przeradzający się niekiedy w sarkazm — wszystkie te zalety zjednywały mu coraz szersze koła czytelników, ale też pobudzały przeciw niemu zawziętych krytyków. Zarzucano mu niedowiarstwo, dzieła jego okrzyczano jako niebezpieczne wierze i obyczajom. Usprawiedliwiały te zarzuty do pewnego stopnia namiętne wycieczki autora przeciw duchowieństwu i szlachcie i magnatom, jak niemniej pewna predylekcja do nauki niemieckiej i protestantyzmu. Z tem wszystkiem *„Chowannę“* uznać należy za najznakomitsze dzieło pedagogiczne, w języku polskim ogłoszone; pełno w niem nieocenionych prawideł i świetnych, głębokich pomysłów.



Bronisław Trentowski.

Cała *„Chowanna“* zakreślona była na wielką skalę i obejmuje trzy części:

1. Część pierwsza obejmuje n a u k ę o w y c h o w a n i u, c z y l i N e p j o d y k ę (od greckiego wyrazu νήπιος dziecię). Mówi w tej części autor o wychowanku pod względem jego „realności“ (zmysły, pamięć, rozum), pod względem „idealności“ (um, rozsądek, umysł) i pod względem „rzeczywistości“ (jaźń poznająca, tlejąca, czująca i działająca).

2. Część druga obejmuje d y d a k t y k ę, jest więc w niej mowa o nauczycielu, o nauce wogóle i o nauczaniu w szczególności.

3. Część trzecia wreszcie dzieła zajmuje się s z k o ł ą, jej rodzajami, rozwojem i przedstawia d z i e j e s z k ó ł i w y c h o w a n i a wogóle, w Polsce w szczególności.

„Chowannę“ ogłosił Trentowski w r. 1842, stwarzając w niej system pedagogiki narodowej z godłem: „Światło, religja, narodowość“. Trentowski żądał w dziele tem, w którem omawiał temat wychowania i nauczania przeprowadzony od niemowlęctwa dziecka do jego dojrzałości, samodzielności w rozwoju dziecięcej duszy. Dziecię, zdaniem Trentowskiego, to „bóstwo“ samodzielne. Celem wychowania jest ułatwić mu rozwój i doskonałość, przygotować je do działania dla narodu. Nie wolno nam wychowywać dziecka dla jakiejkolwiek tendencji religijnej, politycznej, państwowej lub społecznej. Celem wychowania ma być przygotowanie dzielnego nie jednostronnego obywatela i zacnej, nie zacofanej obywatelki, przedewszystkiem matki. W sposób stanowczy występuje Trentowski przeciw wszelkiej jednostronności. „Pierwsze nasze filozoficzne pedagogiki prawidło walczy wszystkiemi siłami przeciw każdemu, jednostronnemu wychowaniu. Nie należy się chłopca wychowywać li do tronu, li na ministra, kapłana, żołnierza, kupca, uczonego, rolnika i t. p.. Wychowaj go na człowieka prawdziwego, czującego w sobie całe człowieczeństwo, całą naturę i Boga, a będzie mu łatwo zostać każdego stanu człowiekiem! Nie do ciebie, ale do niego należy przyszły wybór zatrudnienia i stanu!“

Słusznie podniesiono w ostatnich czasach [1]), że w „*Chowannie*“ Trentowskiego tkwią zarodki głównych prądów w zakresie wychowania i nauczania, które w czasach naszych zajmują uwagę reformatorów. Należy tu w pierwszym rzędzie: domaganie się od wychowawcy, by bacznie śledził rozwój psychiki wychowanka, poznał jego duszę i na tem poznaniu oparł metody i środki wychowania i nauczania. „Poznanie zdolności i usposobień duszy w naszym wychowańcu — mówi Trentowski — jest rzeczą nader wielkiej wagi, gdyż to pozwoli stan rzeczywistości dobrze poznanej kształcić i usposobieniu przyzwoity nadać kierunek“. „Najlepsza jest uważać objawianie się młodej duszy bezpośrednio! Ona jest ustawiczną czynnością; miej przeto na tę czynność jej rozwarte oko! Czytaj w duszy twego wychowańca i zważaj go pilnie, w chwilach takich szczególniej, gdzie on spodziewać się nie może, by kto wzrok swój badawczy w nim zatopił. Dozwól mu czasami mówić, a nawet działać z całą swobodą. Pytaj troskliwie rodziców i piastunki o szczegóły jego niemowlęctwa, a wyjaśni ci się nakoniec duszy jego natura! Tem jest wreszcie dla ochmistrza izba dziecinna, a dla nauczyciela szkoła, czem szpital dla lekarza!“

„Tu roztworzy się przed tobą żywa pedagogiki księga, w której nierównie więcej wyczytasz i skorzystasz, niż we wszystkich naukowych teorjach. Nie gardź przecież ostatniemi, jeżeli pragniesz łączyć praktykę z teorją i stać się w zawodzie twym dzielnym syntetykiem.“

W innem znowu miejscu polecając wychowawcy badać dokładnie duszę dziecka, zanim wypowie o niem sąd stanowczy, powiada: „Nie obwiniaj wychowańca twego o brak talentu, o kompletną niezdolność, o kamienną twardość mózgu, jak to zwykł czynić ochmistrz bez brody, ale poznaj go dobrze i przenieś się całkowicie w jego duszę. On jest zdolny, zdolny niezawodnie, tylko ty nie wiesz, do czego.“

I pod innym względem poglądami swemi na wychowanie wyprzedził Trentowski czas swój. Zauważono słusznie, że w pismach jego odnaleźć można poglądy przypominające dzisiejsze prądy reformatorskie w sprawie idei t. zw. „szkoły

[1]) Henryk Rowid: Podstawy pedagogiki Trentowskiego, Lwów—Warszawa 1920.

pracy“, powstałej pod wpływem kierunku psychologicznego, zwanego woluntaryzmem [1]). Trentowski, podobnie jak reformatorowie współcześni jako cel wychowania postawił wykształcenie człowieka czynu, rozwinięcie „jaźni działającej“. „*Chowanna*“ jest pedagogiką pracy i życia. „Świat naszych czynów jest — zdaniem Trentowskiego — naszym najwłaściwszym objawem, ponieważ jest ostatecznym wypadkiem naszej poznającej, tlejącej i działającej jaźni. Każdy czyn jest naszym najdoskonalszym obrazem! Czyn jest światem, który stwarzamy i w którym raz na zawsze zostajemy.“

Wychowawca musi być człowiekiem samodzielnym, czyli, jak Trentowski się wyraża, musi mieć „własne uczucie“, to jest, poczucie godności własnej, poczucie samodzielności. Jeżeli sam jest samodzielny, potrafi wychować także niezależne i wolne jednostki, „tylko bowiem własne uczucie zdoła budzić i wychowywać własne uczucie, tylko samodzielność jest matką i piastunką samodzielności“. Wychodząc z tego przekonania, nie uznaje Trentowski potrzeby stosowania zakazów i nakazów, które nie posiadają wartości pedagogicznej a poniżają „własne uczucie“ t. j. samodzielność. Jest też Trentowski zwolennikiem środka pedagogicznego, który i dzisiejsza pedagogja uznaje za odpowiedni. Zgadza się mianowicie na wprowadzenie samorządu uczniów. Niech uczniowie wykonują prawa, które sami ustanowili, niech słuchają przełożonych, których sami wybrali, niech w sposób praktyczny przebywają szkołę życia. „Autonomja jest jedynem prawodawstwem godnem człowieka i zdolnem go najsilniej zobowiązać. Podług jej zakazów i rozkazów działamy z radością, rozkoszą i pewną pychą. Wychowaniec, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być posłuszny prawom własnym, będzie więc umiał panować nad sobą i rządzić się podług raz przyjętych zasad, będzie usposobiony do stania się człowiekiem charakteru.“

Stąd to słusznie Piotr Chmielowski za główną zasługę Tren-

[1]) Woluntaryzm — od łacińskiego wyrazu *voluntas* — wola — upatruje w czynnościach woli podstawowe czynniki życia duchowego. Przedstawicielami tego kierunku są: Wilhelm Wundt, niedawno zmarły profesor filozofji w Lipsku, Harald Höffding, profesor uniwersytetu w Kopenhadze, Münsterberg, Wiliam James, profesorowie uniw. w Cambridge, w Polsce zaś zmarły niedawno filozof i pedagog, Jan Wład. Dawid w dziele: „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“.

towskiego, jako pedagoga, podnosi jego ciągłe akcentowanie zalety samodzielności i wzywanie do wyrabiania jej w społeczeństwie polskiem. Mówi on: „Rozwinięcie w sobie jaźni jest, wedle Trentowskiego, głównem zadaniem człowieka, a dojście do samodzielności jest szczytem jego usiłowań. Kto jest samodzielny, ten tylko pozna, co jest cnota i ten tylko osiągnie także siłę do jej podniesienia. To ustawiczne aż do końca życia wzywanie do samodzielności w myślach, uczuciach i postępowaniu, tak wymowne jak w żadnym z naszych autorów, jest największą zasługą Trentowskiego w rozwoju naszego życia."

Autor zaś gruntownej monografji o Trentowskim[1]) powiada o nim: „Trentowski wyprzedził swym uniwersalizmem życiowym całe wieki. Takiego filozofa nie mieliśmy drugiego. On był naprawdę filozofem życia, a ludzkość miała ich bardzo niewielu. Najwłaściwszą zaś miarą myślicieli są walory życiowe ich pomysłów."

VI. SZKOŁY I WYCHOWANIE W POLSCE W CZASACH NAJNOWSZYCH.

1. Dzielnica austrjacka.

a) Ustanowienie Rady Szkolnej Krajowej.

Małopolska, przezwana Galicją, nie doznała błogich skutków, jakie na oświatę i szkoły wywarła Komisja Edukacyjna w Polsce, gdyż jeszcze przed jej ustanowieniem, t. j. roku 1772, dostała się pod panowanie Austrji. Nowy rząd wcale się nie troszczył o oświatę w kraju zabranym. Między rokiem 1773 a 1850 powstało w Galicji zaledwie sześć szkół średnich i 44 ludowe główne t. zw. *Hauptschulen*. Była wprawdzie pewna liczba szkół parafjalnych, czynnych tylko w zimowej porze, ale stan ich był bardzo opłakany, gdyż uczyli w nich ludzie nieodpowiadający nawet najskromniejszym wymaganiom pedagogji: organiści, djacy i różnego rodzaju przybłędy. Lud, nie widząc z takiej nauki żadnego dla siebie praktycznego pożytku, nie umiejąc ocenić zadania i korzyści płynących z dobrej szkoły, bronił się przed zakładaniem szkółek, które uważał za niepotrzebne źródło wydatków. Nie dziw zatem, że sioła nasze i miasta przez długi czas pokrywała gruba warstwa ciemnoty; że pijaństwo, nędza, zniedołężnienie fizyczne i upodlenie moralne bujnie krzewiły się wśród ludu naszego i wydały straszny plon w postaci wypadków z roku 1846. Wprawdzie już w roku 1849 powstało we Lwowie „Towarzystwo rozszerzania oświaty", a krakowskie „Towarzystwo naukowe" z Józefem Majerem na czele, zajęło się również sprawą oświaty ludu, ale usiłowania te nie przybrały szerszych rozmiarów, ani nie wydały pomyślniejszych rezultatów.

[1]) H. Rowid, w dziele wyżej przytoczonem.

Stan rzeczy zmienił się, gdy zwołany w jesieni roku 1865 Sejm organizacyjny, którego zadaniem było przetworzenie stosunków krajowych na modłę konstytucyjną, zajął się także sprawą reformy szkół. Najgorliwszymi jej orędownikami w sejmie byli mężowie wielkich zasług publicznych: Józef Dietl i Adam Potocki.

JÓZEF DIETL, profesor uniwersytetu Jagiellońskiego (* 1804, † 1878), znakomity uczony, lekarz i burmistrz miasta Krakowa, później poseł na Sejm krajowy, a stąd wysłany do Rady państwa we Wiedniu, kierował jako przewodniczący pracami sejmowej komisji szkolnej. Aby zaś utorować drogę przeobrażeniu szkoły, wydał dzieło oparte na dokładnej znajomości stanu szkolnictwa krajowego p. t.: *„O reformie szkół krajowych"*. W dziele tem streścił Dietl program reform szkolnych, opartych na rzeczywistej potrzebie kraju. Za podstawę tego programu przyjął trzy zasady: zaprowadzenie wykładu nauk w języku polskim, utworzenie szkół ludowych w każdej gminie w całym kraju, wkońcu ustanowienie osobnej władzy szkolnej krajowej, która miałaby zawiadywać wszelkiemi sprawami wychowania publicznego.

Józef Dietl.

Program w dziele Dietla postawiony, rozwijały następnie prace Sejmu, a że obejmował on cały zakres organi-

zacji szkolnictwa, więc był tym kamieniem węgielnym, na którym oparły się późniejsze ustawy szkolne.

Program ten popierał z całym zapałem i możnym swym wpływem ADAM POTOCKI (* 1822, † 1872), również poseł na Sejm krajowy. Dnia 16 grudnia 1865 przedłożył Potocki Sejmowi wniosek ustanowienia Rady szkolnej krajowej, uzasadniając go potrzebą odrodzenia narodu przez wychowanie.

Wniosek ten przyjęto i odtąd rozwinęła się czynność Sejmu i w kraju całym we wszystkich trzech kierunkach, objętych programem Dietla. Wojna pruska z roku 1866 przerwała prace organizacyjne nad naszem szkolnictwem, ale przerwa ta nie trwała długo i po jej ukończeniu rozpoczął się na nowo ożywiony ruch na tem polu. W roku 1867, z nastaniem rządów konstytucyjnych w Austrji, powołana została w Galicji do życia Rada szkolna krajowa. Wprawdzie powołano instytucję tę jedynie w drodze rozporządzenia cesarskiego, które w każdej chwili mogło być zniesione, to jednak zdobycz ta była tak wielka, krok na drodze rozwoju oświaty w Galicji tak ważny, że kraj powitał wypadek ten z najwyższą radością, że wiązano z nim najpiękniejsze nadzieje na przyszłość.

Rada szkolna krajowa rozpoczęła swoje urzędowanie dnia 24 stycznia 1868 wydaniem odezwy do nauczycieli i całego obywatelstwa kraju. W odezwie tej powołując się na wzór wiekopomnej Komisji Edukacyjnej, podnosiła Rada szkolna ważność oświaty ludu, stawiając reformę szkół ludowych na pierwszym planie swego działania, zachęcała nauczycieli do gorliwego spełniania obowiązków i do gruntownego kształcenia się w swym zawodzie, wzywała wreszcie wszystkich mieszkańców kraju do współdziałania w sprawie oświaty publicznej, aby „ożywcze światło wiedzy, zgodne z duchem religji i moralności, przedzierało się w każdy zakątek kraju, pod strzechę każdej lepianki".

Sejm galicyjski, korzystając z przyznanego sobie prawa określania zasad organizacji szkół ludowych, uchwalił w roku 1873 szczegółowe ustawy szkolne, a mianowicie: o zakładaniu i utrzymywaniu szkół, o stosunkach prawnych nauczycieli, o władzach szkolnych nadzorczych. Zaprowadzono więc naukę bezpłatną i obowiązkową dla wszystkich dzieci od 6-go do 12-go roku życia.

Obowiązek utrzymywania szkół włożono na gminy a po części także na obszary dworskie. Powiat i kraj miały się przy-

czyniać w pewnym stopniu do utrzymania nauczycieli. Cel nauki, która odtąd miała być prowadzona w języku ojczystym dla wszystkich szkół elementarnych, zwanych pospolitemi, był wszędzie jednakowy. Nauki w szerszym zakresie udzielać miały szkoły wydziałowe, do których przystęp miała młodzież po ukończeniu czterech lat nauki elementarnej.

Na podstawie tej ustawy i w jej duchu, wydała Rada szkolna szczegółowe plany nauki w roku 1875 i regulamin szkolny w roku 1876 i postarała się o wydawanie książek szkolnych dla wszystkich kategoryj szkół.

Kiedy zaraz prawie po uchwaleniu tych ustaw odzywać się poczęły głosy przeciw zasadzie jednolitości szkół pospolitych, domagające się uwzględnienia w nich odrębnych potrzeb ludności miejskiej i wiejskiej, przejrzała Rada szkolna w r. 1893 dawne plany i wydała nowe wraz z instrukcją nauczania, które zmieniły rzecz zasadniczo. Odróżniono w nich dokładnie szkoły wiejskie i małomiasteczkowe od miejskich. W szkołach wiejskich i małomiasteczkowych zaprowadzono zakres nauki skromniejszy, ograniczający się do potrzeb i stosunków ludności wiejskiej, oddanej głównie rolnictwu i rzemiosłom. Szkoły miejskie natomiast otrzymały w pierwszych czterech klasach charakter formalny, stawiając sobie za cel przygotowanie młodzieży do szkół średnich. Szkoły żeńskie urządzono analogicznie, uwzględniając właściwe tej płci potrzeby.

Wykształcenie nauczycieli i nauczycielek elementarnych odbywało się w Galicji początkowo tym samym trybem, co wogóle w prowincjach austrjackich. Na właściwe tory wchodzi przysposobienie nauczycielstwa ludowego do zawodu od chwili wprowadzenia seminarjów nauczycielskich męskich i żeńskich. Pierwsze seminarja nauczycielskie otwarto w Galicji w roku 1871. Język wykładowy w seminarjach w zachodniej części kraju był polski, seminarja wschodniej części kraju miały charakter utrakwistyczny: przedmiotów humanistycznych (języków, historji i geografji) uczyło się w nich po polsku, przyrodniczych po rusku, a ćwiczenia praktyczne odbywały się w obu językach i dlatego z seminarjami temi połączono dwie szkoły ćwiczeń: polską i ruską.

Ustrój szkół średnich, jaki istniał do chwili upadku Austrji, dzielących się na gimnazja i szkoły realne, sięga roku 1849 t. j. czasu, w którym zaprowadzono w Austrji t. zw. Zarys Organizacyjny. Celem bezpośrednim, jaki miały

sobie wytknięte gimnazja, było: dać wychowankom wyższe, ogólne wykształcenie, a tem samem przygotować ich do studjów uniwersyteckich, wykształcenie harmonijne wszystkich sił duchowych ucznia, urobienie szlachetnego, silnego charakteru. Punkt ciężkości nie leżał ani w językach klasycznych, ani w językach nowszych lub przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, ale we wzajemnym stosunku i harmonijnem oddziaływaniu poszczególnych przedmiotów nauki na umysł ucznia. Uzdolnienie do przejścia na uniwersytet okazać mieli uczniowie przez osobny egzamin dojrzałości.

Celem bezpośrednim szkół realnych (których organizację na mocy ustawy z roku 1867 pozostawiono sejmom krajowym) było: dać uczniom ogólne wykształcenie ze szczególnem uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych. I tu, podobnie jak w gimnazjach, zaprowadzono egzamin dojrzałości, który stanowił warunek do przejścia do szkół wyższych technicznych.

Gdy rzucimy okiem na stan oświaty i szkół w Galicji przed ustanowieniem Rady szkolnej krajowej i zestawimy go ze stanem, jaki był tuż przed powstaniem Państwa Polskiego, okaże się postęp bardzo poważny.

Obejmując zarząd szkolnictwa krajowego w roku 1868 zastała Rada szkolna krajowa w Galicji 81 szkół 4-klasowych (o 4-ech nauczycielach), 1961 szkół t. zw. trywjalnych, z reguły o jednym nauczycielu i 427 szkół parafjalnych nieuregulowanych i niezabezpieczonych w swojem istnieniu, nadto 7 szkół 5- i 6-klasowych żeńskich klasztornych, razem więc 2746 szkół ludowych, liczących razem nie całych 3000 klas czyli oddziałów i tyluż nauczycieli.

Liczba dzieci uczęszczających w roku 1871 (z tego bowiem roku mamy dokładne daty) do szkół ludowych wynosiła 156 015.

Liczba szkół ludowych publicznych zorganizowanych wynosiła w roku 1912/13 5945, liczba zaś klas czynnych nadetatowych 6117, zatem razem liczba klas czynnych wynosiła w tym roku 16425.

Liczba dzieci uczęszczających na naukę codzienną obowiązkową, wynosiła w tym roku 1 108 511, na naukę zaś dopełniającą 189 814, razem 1 289 425.

Liczba nauczycieli, uczących w szkołach ludowych wynosiła w roku 1875 (z którego mamy dokładne daty) 3266,

zaś w roku 1912/13 17 097, pomnożyła się więc niemal pięciokrotnie.

Wydatek na szkoły ludowe publiczne wynosił w roku 1884 razem: 424 721 złr. czyli 849 442 K, zaś w roku 1911 — 31 887 008.

Seminarja nauczycielskie zakładano w Galicji od roku 1871 z kursem zrazu trzech- później czteroletnim. W roku 1871 założono sześć seminarjów męskich, trzy żeńskie, w czasie przed wojną roku 1914 było seminarjów męskich 14, a cztery żeńskie, razem 18. Istniało nadto 17 seminarjów nauczycielskich prywatnych, z których 16 było żeńskich a jedno męskie. Ogólna liczba uczniów i uczenic seminarjów nauczycielskich państwowych i prywatnych wynosiła w tym czasie 6 312.

Kiedy w styczniu w r. 1868 Rada Szkolna Krajowa objęła zarząd szkół średnich w Galicji, zastała 12 gimnazjów pełnych ośmioklasowych i 7 gimnazjów niższych, czteroklasowych. W czasie przedwojennym było w Galicji państwowych gimnazjów 62, a gimnazjów prywatnych męskich i żeńskich 47.

Liczba uczniów w gimnazjach wynosiła w roku 1868 — 7 258, a w czasie przed wojną w gimnazjach państwowych 32 886, w gimnazjach prywatnych męskich 3 367, w żeńskich 2 630, razem liczba uczniów i uczenic w gimnazjach państwowych i prywatnych wynosiła w tym czasie 38 883.

W szkołach średnich publicznych państwowych udzielało nauki w tym czasie 1 734 sił nauczycielskich.

Szkół realnych istniało w tym czasie 14. Liczba uczniów w tych zakładach wynosiła 4 014 a liczba nauczycieli 724.

Oprócz tych szkół istniało w tym okresie 9 państwowych i 22 krajowych szkół przemysłowych i 96 szkół przemysłowych uzupełniających.

Istniały nadto: Akademja handlowa w Krakowie i Lwowie, krajowe szkoły kupieckie w Białej, Brodach, Przemyślu i Tarnowie, a wkońcu szkoły dwuklasowe, publiczne i prywatne.

Szkoła pod zaborem austrjackim, jak z powyższego przedstawienia wynika, dzięki pięćdziesięcioletniej prawie autonomji kraju, dzięki znacznemu wpływowi polskich polityków i mężów stanu na rząd wiedeński, dzięki wytężonej pracy towarzystw nauczycielskich i oświatowych, dzięki pracy całego szeregu znakomitych pedagogów, członków Rad autonomicznych i rządowych, rozwinęła się pod względem ilościowym jak również pod względem dydaktycznym na ogół wcale pomyślnie. Inaczej

rzecz się miała ze stroną wychowawczą. Przynależność do rządu obcego oddziaływała na szkołę polską w sposób szkodliwy, zatruwając duszę młodzieży pierwiastkami obcemi narodowi naszemu. Hodowla sztucznego lojalizmu i przywiązania do panującej dynastji, narzucana przez władze centralne w Wiedniu, wprowadzała nieszczerość i obłudę w cały system wychowawczy szkoły galicyjskiej na różnych jej stopniach. Ta metoda zatruwania dała się zwłaszcza we znaki nauczycielstwu i młodzieży polskiej w czasie wojny podczas jeneralsko-policyjnych rządów. Doszło do tego, że jeden z żołdaków - wielkorządców, widząc, że metody dawne nie skutkują, groził nawet zatratą istnienia szkoły polskiej. Na szczęście chwile te ciężkie szybko minęły. Zdrowy duch narodowy młodzieży i nauczycielstwa polskiego przetrwał i tę próbę szczęśliwie. Jak zaś ją przetrwał, tego dowody złożyła młodzież polska w bohaterskiej obronie Lwowa w listopadzie roku 1918, w której tak zaszczytną odegrała rolę.

Po przeszło półwiekowem istnieniu (1867—1921) na mocy rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia publicznego z dnia 8 lutego 1921 zniesiona została Rada Szkolna Krajowa. Z obszaru podległego dotychczas Radzie Szkolnej Krajowej, utworzono na razie jeden okręg szkolny, lwowski, z siedzibą kuratora tego okręgu we Lwowie. Kurator wchodzi odtąd w zakresie administracji szkolnej z wyjątkiem szkół akademickich we wszystkie uprawnienia i obowiązki, jakie dotychczas należały do naczelnika władzy politycznej krajowej. Kuratorjum jest władzą drugiej instancji, do której mogą odwoływać się wszyscy, którzy są niezadowoleni z orzeczeń i zarządzeń władz i urzędów kuratorowi podległych. Kurator mianuje urzędników do VII kategorji płacy włącznie, zatwierdza dyrektorów prywatnych szkół średnich (nauczycieli szkół średnich mianuje minister, nauczycieli szkół powszechnych, powiatowy inspektor szkolny). Kurator przenosi również niestałych nauczycieli szkół średnich w obrębie swego okręgu, udziela urlopów i przenosi w stan spoczynku. Do współdziałania z Kuratorem ma być w najbliższym czasie powołana Rada Szkolna Okręgowa.

Rady szkolne powiatowe na obszarze okręgu szkolnego lwowskiego otrzymują taki sam zakres działania, jaki dotychczas miały Rady szkolne okręgowe. Siedzibą Rad szkolnych powiatowych oraz inspektora szkolnego, jest dotychczasowa siedziba Rad szkolnych okręgowych. W skład Rady szkolnej powiatowej wchodzą: a) inspektor szkolny, a gdzie ich jest więcej niż jeden, wszyscy inspektorowie szkolni; b) jeden duchowny z każdego wyznania i obrządku, liczącego w powiecie więcej niż 1000 dusz; c) trzej lub czterej przedstawiciele zawodu nauczycielskiego; d) trzej delegaci Rady powiatowej, o ile zaś w powiecie znajduje się miasto, to prócz tego jeden delegat Rady gminnej tego miasta; e) starosta lub delegowany przez niego urzędnik; f) trzej przedstawiciele ludności; g) jeden z lekarzy szkolnych.

Okres czynności Rady szkolnej powiatowej trwa trzy lata.

W skład Rady szkolnej miejskiej w miastach rządzących się własnym statutem wchodzą: a) inspektor, względnie kilku inspektorów szkolnych; b) duchowni wyznań i obrządków; c) pięciu przedstawicieli zawodu nauczycielskiego; d) czterej delegaci Rady miejskiej na czas trwania ich mandatu do tej rady; e) prezydent miasta lub jego zastępca; f) trzej przedstawiciele społeczeństwa; g) jeden z lekarzy szkolnych.

W skład Rady szkolnej miejscowej wchodzą: a) jeden przedstawiciel gminy; b) dwaj przedstawiciele ludności; c) kierownik szkoły. Nauczyciele kierujący innych szkół, znajdujących się na obszarze działania Rady szkolnej miejscowej uczestniczą w obradach z głosem doradczym.

b) Prace i usiłowania obywatelskie około podniesienia wychowania w Galicji.

Zmiana kierunku rządów, która nastąpiła w Galicji w roku 1865, ponowne powołanie hr. Gołuchowskiego na urząd Namiestnika, sankcja cesarska, nadana krajowej ustawie o języku wykładowym w szkołach, i postanowienie cesarskie o utworzeniu Rady Szkolnej Krajowej, wywołały ożywiony ruch w zakresie wychowania i oświaty w Galicji. Objawem tego ruchu było między innemi: zawiązanie Towarzystwa pedagogicznego, które za cel wytknęło sobie: skupić zawodowych pracowników na polu nauki i wychowania od uniwersytetu do szkoły ludowej i przyciągnąć do udziału wszystkich, którzy się sprawami temi interesują. Towarzystwo pedagogiczne, do którego powstania i rozwoju przyczynili się w pierwszym rzędzie: Zygmunt Sawczyński (* 1826, † 1893), Bronisław Trzaskowski (* 1824, † 1906), i zasłużony księgarz lwowski Karol Wild, w ciągu 50-ciu lat swego istnienia, oddało krajowi bardzo ważne usługi. Podniosło ono ducha obywatelskiego u nauczycieli ludowych, zabiegało usilnie około poprawy ich bytu materjalnego, rozbudziło żywy ruch wydawniczy w zakresie książek szkolnych i wydawnictw dla młodzieży, powołało do życia cały szereg szkół wyższych żeńskich i przemysłowych, burs dla ubogiej a pilnej młodzieży, przyczyniło się bardzo wiele do obudzenia świadomego celu postępowania w pedagogice i dydaktyce przez wydawanie organu swego pod tytułem:

„Szkoła". Z pomiędzy redaktorów „Szkoły" na szczególne wyróżnienie zasługuje Bolesław Baranowski (* 1844, † 1916), zasłużony także jako długoletni członek Rady Szkolnej Krajowej, autor doskonałych podręczników i wielu prac z zakresu historji szkolnictwa galicyjskiego. Jego „Pedagogika Mickiewiczowska", cały szereg studjów literacko-krytycznych, rozsianych po różnych pismach jakoteż publikacje dla młodzieży i ludu świadczą o wielkiej i rozległej kulturze literackiej i bardzo gruntownej wiedzy w różnych dziedzinach nauki.

Pierwotnie obejmowała „Szkoła" prace całego zakresu pedagogji i dydaktyki, a w pracach „Towarzystwa pedagogicznego" brali zarówno udział nauczyciele szkół ludowych, jak uniwersytetów i szkół średnich. Wkrótce jednak pilnych spraw szkolnictwa wszelkich kategoryj namnożyło się takie mnóstwo, że okazała się potrzeba stworzenia osobnego towarzystwa i organu poświęconego sprawom wychowania i nauczania w szkołach średnich. Tak powstało w roku 1884 Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych za inicjatywą Józefa Soleskiego i Zygmunta Samolewicza. Towarzystwo to w ciągu swego istnienia podniosło i załatwiło pomyślnie wiele spraw żywotnych, dotyczących wychowania i nauczania w szkołach średnich. Było ono tem dla nauczycielstwa średniego, dla jego interesów moralnych i materjalnych, czem Towarzystwo pedagogiczne dla nauczycielstwa ludowego. Towarzystwo to odegrało w ciągu trzydziestopięcioletniego istnienia swego w dziejach polskiego szkolnictwa średniego pod zaborem austrjackim pierwszorzędną rolę. Stworzyło cały szereg podręczników szkolnych, zastosowanych do potrzeb polskiej młodzieży szkolnej, otoczyło szczególniejszą opieką naukę dziejów, języka i literatury ojczystej, w szeregu projektów i memorjałów, przedkładanych władzom szkolnym, wysuwało nieustannie postulaty wychowania narodowego, jednem słowem, nawiązywało wątek tradycji polskiego wychowania narodowego, zerwany przez zabory. Zastępowało i wyręczało Towarzystwo pod tym względem do pewnego stopnia Radę Szkolną Krajową, która, skrępowana zbytnią zależnością od wiedeńskich władz centralnych, nawet w swym najświetniejszym okresie, mimo najlepszej woli tej roli spełniać nie mogła. Wnioski jednak i projekty Towarzystwa w przeważnej części przyjmowała życzliwie i w życie wprowadzała. Stąd poszło, że szkoła średnia w Małopolsce w ostatnich dziesiątkach lat, mimo odmiennych

pozorów, była i do ostatnich czasów pozostała szczerze polska.

W swym organie „*Muzeum*" szerzyło Towarzystwo świadomość nowoczesnych metod nauczania, zawsze jednak na gruncie narodowym, rozwinęło szeroką działalność wydawniczą, stwarzając wielką współdzielnię nauczycielską „Książnicę Polską". Przez dłuższy czas pod firmą Towarzystwa wychodziło znakomicie redagowane wydawnictwo pod tytułem: „Nauka i Sztuka", które obejmowało szereg monografij popularno-naukowych ze szczególnem uwzględnieniem kultury polskiej.

Członek Towarzystwa, Ludomił German, wizytator szkół i późniejszy prezydent parlamentu wiedeńskiego, usilną i zapobiegliwą pracą, przy pomocy obu Towarzystw pedagogicznych, stworzył we Lwowie r. 1907-go „*Polskie Muzeum Szkolne*", mające za zadanie gromadzenie rękopisów, dzieł, medali i innych pamiątek, odnoszących się do dziejów wychowania i nauczania w dawnej Polsce, obok tego zaś stwarzanie i urządzanie wzorowych gabinetów przyrodniczych, fizycznych, laboratorjów chemicznych, biologicznych i innych. Bibljoteka „Muzeum" obejmuje dziś zwyż 16 000 tomów najcenniejszych dzieł z zakresu pedagogji i dydaktyki, dzieła traktujące o ustroju i historji szkół wogóle, a w Polsce w szczególności. Bibljoteka ta służyć ma przedewszystkiem do użytku osób pracujących na polu historji, kultury i szkolnictwa w Polsce, może jednak także być bardzo pomocna do egzaminów nauczycielskich i dla dalszego kształcenia się nauczycieli. Zbiór środków, służących do uzmysłowienia nauki jest w Muzeum na razie jeszcze niezbyt obfity. Wojna ostatnia przerwała na razie zbawienną działalność tej instytucji, jest jednak uzasadniona nadzieja, że Rząd polski otoczy ją życzliwą opieką i umożliwi spełnienie zadania, bardzo ważnego dla przyszłości wychowania narodowego w Polsce.

Jest rzeczą naturalną, że z chwilą powstania Państwa Polskiego oba Towarzystwa zapragnęły połączyć się z podobnemi towarzystwami w dotychczasowych trzech zaborach. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne w roku 1919 zmieniło swą nazwę na „Polskie Stowarzyszenie Pedagogiczne" i w maju 1921 roku połączyło się z mniejszemi towarzystwami tak w Małopolsce, jak w Poznaniu i Toruniu.

To samo uczyniło Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, które połączyło się ze Stowarzyszeniem Nauczycielstwa

Polskiego w Królestwie Polskiem. Stowarzyszenie to, działalnością swoją obejmowało całą Kongresówkę, aż do najdalszych jej zakątków, głosząc wszędzie potrzebę tworzenia szkolnictwa polskiego i współdziałając w jego powstaniu. Musiało ono, opierając się na kruchych podstawach „konstytucji rosyjskiej" przemocą wyrywać szkole carskiej duszę każdego dziecka polskiego. Nie bacząc na prześladowanie, które spadało na nie, stworzyło ono od roku 1905-go cudowny wprost gmach prywatnego szkolnictwa polskiego, który się ostał niewzruszony po dzień dzisiejszy.

Oba towarzystwa połączone noszą obecnie nazwę „Towarzystwo Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych", a program zjednoczonego związku jest: „Skupić się w jedną, potężną organizację nauczycielstwa ziem polskich, pomagać sobie zarówno w sprawach materjalnych, jak i moralnych, dbać o dobro szkoły polskiej, budzić wśród siebie poczucie obywatelskie i gotować do służby narodowej, nietylko w zakresie pracy zawodowej, lecz i na każdem innem polu, przyczyniać się w miarę sił i możności do wzbogacenia dorobku wiedzy w dziedzinie wychowania".

Towarzystwo dzieli się na okręgi, których w chwili obecnej jest pięć: krakowski, lwowski, pomorski, poznański, i warszawski. Liczy ono ogółem 103 koła, a 4107 członków.

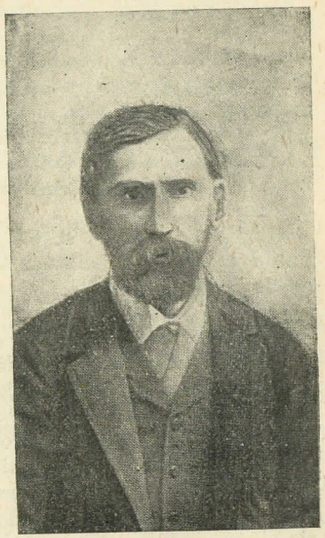
Centralnym organem Towarzystwa jest wychodzący w Warszawie „Przegląd Pedagogiczny", obok którego jednak Lwów redaguje nadal „Muzeum", poświęciwszy je wyłącznie zagadnieniom pedagogiczno-dydaktycznym.

Zrzeszenia w ten sposób powstałe nie są tylko związkami zawodowemi, stworzonemi dla celów utylitarnych, lecz wielkiemi kulturalnemi instytucjami, które mają i mieć będą głos decydujący w różnych sprawach wychowania narodowego.

Obok Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego istnieje w Małopolsce od roku 1905-go „Krajowy Związek Nauczycielstwa Ludowego", który na czoło swego programu wysunął od początku sprawy zawodowe. Ze zmianą stosunków politycznych i z chwilą powstania Państwa Polskiego połączył się ten związek z podobnemi towarzystwami nauczycielskiemi szkół powszechnych w Warszawie, przeniósł tam swą siedzibę, założył oddział w Poznaniu, rozszerzając w ten sposób działalność swą na wszystkie byłe zabory. Celem skuteczniejszego działania w tym kierunku, w chwili organizującego

się szkolnictwa, władz szkolnych i stosunków prawnych nauczycielstwa oraz celem jednolitego działania w budowie szkoły polskiej wszelkich stopni i wszelkiej kategorji „Polski Związek Nauczycielstwa Ludowego" połączył się w maju 1921-go roku ze „Związkiem Zawodowym Nauczycielstwa Szkół Średnich", powstałym w ostatnich czasach, w jedną wspólną organizację. Organem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych jest „Głos Nauczycielski", który wychodził od szeregu lat w Krakowie, obecnie zaś w Warszawie. Sprawom pedagogicznym poświęcony jest doskonale redagowany miesięcznik p. t.: „Ruch Pedagogiczny", wychodzący w Krakowie.

Bardzo ważną i w skutkach swych nader płodną pomoc w krzewieniu oświaty niesie władzom szkolnym Towarzystwo Szkoły Ludowej, największa dziś instytucja oświatowa na ziemiach polskich. Założone zostało ku uczczeniu setnej rocznicy Konstytucji 3-go Maja roku 1891 przez komitet obywateli, których hasłem było, że „oświata jest siłą narodów, pierwszą i ostateczną podstawą ich powagi moralnej, dobrobytu i znaczenia". Pierwszym prezesem Towarzystwa był poeta Adam Asnyk. W ciągu 28-miu lat swego istnienia zdołało Towarzystwo skupić około 50 000 członków i z każdym rokiem rozszerza swoją działalność. Towarzystwo składa się z licznych kół miejscowych, nad któremi naczelne kierownictwo ma Zarząd Główny w Krakowie.



Adam Asnyk.

Głównem zadaniem Towarzystwa było dotychczas zakładanie szkół w miejscowościach, które nie posiadały szkół krajowych. Brak dostatecznych środków nie dozwolił Towarzystwu utworzyć szkoły wszędzie tam, gdzie tego zachodziła pilna potrzeba. Radzi sobie więc Towarzystwo przez zakładanie tak zwanych „szkółek początkowych", w których nauczanie odbywa się zupełnie prywatnie.

Celem zwalczania klęski anal-

fabetyzmu, prawie nieznanej szczęśliwszym od nas narodom, zakłada Towarzystwo osobne kursy dla dorosłych analfabetów. Działalność tych kursów dociera nawet do sfer wojskowych, a władze wojskowe, uznając błogą ich działalność, przysyłają rok rocznie tysiące żołnierzy w czasie wolnym od ćwiczeń Towarzystwu do nauki. Kursów takich w różnych stronach kraju jest ponad 50.

Na Śląsku, gdzie toczy się zażarta walka o dzieci polskie, gdzie Niemcy i Czesi zabierali podstępnie dzieci ubogich rodziców do ochronek niemieckich, aby je potem całkowicie zniemczyć lub sczechizować, zakładało T. S. L. „wzorowe ochronki“ dla dzieci polskich i powierzało opiekę nad niemi ochroniarkom polskim.

Zakładało nadto z każdym rokiem po wsiach i miastach liczne czytelnie i wypożyczalnie, bursy dla synów włościańskich, domy ludowe, teatry włościańskie i t. d.

Społeczeństwo polskie w należytem zrozumieniu ważności pracy Towarzystwa okazało w czasie wielkiej wojny wielką wobec niego ofiarność. Była ona — jak mówi sprawozdanie Towarzystwa — w tym czasie nie już zdwojona, ale „uwielokrotniona“. T. S. L. wytrzymało nietylko ogniową próbę podczas wojny i wyszło z niej zwycięsko, ale nadto spłaciło dług w kwocie około dwukroć stu tysięcy. Dzięki tej ofiarności Zarząd Towarzystwa w tych ostatnich kilku latach nietylko nie zwinął żadnej dawniej założonej szkoły, lecz także nie cofał się przed żadną nową inicjatywą, rozszerzając swą działalność na coraz dalsze dziedziny pracy oświatowej.

„Okres walk i przewrotów politycznych i społecznych, które nastąpiły jako konsekwencja wielkiej wojny, nie sprzyjał spokojnej, organizacyjnej pracy T. S. L. A jednak ogół odczuwał potrzebę tej pracy i domagał się jej. Chłop i robotnik przeszedł czasu wojny olbrzymią przemianę i podniósł swą stopę życiową, a w następstwie tego odczuwa dziś konieczną potrzebę zaspokojenia swych wzmożonych potrzeb kulturalnych“.

„Może i dlatego także chłop polski i robotnik polski nie żałuje dziś nawet znaczniejszych kwot na książkę i bierze tak liczny udział w składkach na cele ogólne“.

„I tak: w r. 1918 T. S. L. zebrało na dar narodowy Trzeciego Maja, a w tem połowę na wsi 343.145 K 69 h, gdy tymczasem jeszcze w r. 1917 kwota ta wynosiła zaledwie 146.277 K 29 h i pochodziła przeważnie z datków t. zw. inteligencji“.

„Towarzystwo liczyło, że od jesieni 1918 zacząć będzie mogło normalne prace organizacyjne. Tymczasem sam koniec wojny przyniósł kresom naszym wschodnim i zachodnim bardzo ciężkie chwile: Wschód aż po San zajęli Ukraińcy, część Śląska — Czesi.

„Prac swoich na Wschodzie musiało skutkiem tego Towarzystwo zaprzestać, wielu Prezesów kół i najtęższych działaczy poszło do ukraińskich więzień, wielu niestety zginęło straszną, choć zaszczytną śmiercią męczeńską“.

„Zmieniają się stosunki polityczne — kończy sprawozdawca — kończy się okres germanizacji i czechizacji na Zachodzie, a rutenizacji na Wschodzie. Ludność polska w Państwie Polskiem wszędzie mieć musi swoją szkołę. Ze zwycięstwem tej zasady, z utworzeniem Państwa Polskiego kończą się kłopoty szkolne polskiej ludności“.

„T. S. L. wytrwać musi na razie na placówce, a nawet rozszerzyć będzie musiało te prace aż do chwili, gdy polskie władze szkolne będą mogły i będą chciały przejąć wszystkie szkoły polskie dotychczas utrzymywane przez Towarzystwo, pod swoją opieką. Wtedy T. S. L. będzie mogło całą swą usilność zwrócić na obszerne pole pracy pozaszkolnej“.

2. Dzielnica rosyjska.

Dotkliwa klęska, zadana Rosji przez Japończyków i zachwianie się skutkiem tego absolutnej władzy w Rosji, sprowadziły w Królestwie Polskiem liczne zmiany w stosunkach społecznych wogóle, a szkolnych w szczególności. Niezwykłe położenie narodu naszego w tej dzielnicy, długoletni ucisk i brak wiary w sprawiedliwość rządu sprawiły, że społeczeństwo nasze uciec się tam musiało do środków nielegalnych, ale w tym razie koniecznych i do pewnego stopnia usprawiedliwionych. Młodzież polska szkół wszelkich kategoryj widząc, że szkoła rosyjska zamiast światła przynosi jej upokorzenie i zniechęcenie do nauk, że nie ułatwia jej umysłowego rozwoju, ale go przytępia i opóźnia, porzuciła mury szkolne, urządzając t. zw. strejk szkolny. Wiec rodziców, urządzony dnia 19 lutego 1905 roku w Warszawie, oświadczył w obecności najwyższego przedstawiciela władzy szkolnej w Królestwie Polskiem, kuratora okręgu naukowego w Warszawie, że rodzice polscy szkoły rosyjskiej nie chcą, że do niej dzieci posyłać przestaną, i że domagają się szkoły polskiej pod kontrolą społeczeństwa polskiego. Tak śmiało rzucone hasło z ust tysiąca rodziców polskich dało pochop do bardzo ożywionego ruchu na polu stwarzania szkół polskich prywatnych i przeróżnych instytucyj oświatowych.

Powstała w pierwszym rzędzie „Polska Macierz szkolna dla Królestwa Polskiego“. Macierz miała na celu krzewienie i popieranie oświaty w duchu narodowym. Środkami ku temu prowadzącemi być miały: zakładanie, utrzymywanie i popieranie szkół ludowych miejskich i wiejskich, seminarjów nauczycielskich, szkół średnich ogólnie kształcących i specjalnych, wydawanie czasopism pedagogicznych i polskich podręczników szkolnych. „Polska Macierz szkolna“ w krótkim czasie swego istnienia zajęła naczelne miejsce wśród innych instytucyj oświatowych w Królestwie Polskiem i pobudziła szerokie warstwy narodu do pracy wspólnej.

Prezesem i duszą „Polskiej Macierzy szkolnej dla Królestwa Polskiego“ był Antoni Osuchowski, jedna z najszlachetniejszych postaci Polski współczesnej, wybitny działacz na polu oświaty narodowej, urodzony r. 1849 w Paryżu, syn wychodźcy, oficera wojsk polskich. Jakiś czas był adwokatem przysięgłym, ale gorące umiłowanie Ojczyzny i chęć służenia sprawie publicznej wprowadziły go na drogę ofiarnej pracy obywatelskiej.

Gdy w r. 1876 książę Bismark stworzył niemiecką rządową komisję kolonizacyjną z funduszem stumiljonowym celem systematycznego wywłaszczania Polaków z ich ziemi, powołano do obrony przeciw temu bezprawiu w Poznaniu Bank Ziemski. Osuchowski zebrał 3 miljony marek na cele tego banku, powołując do ofiarności wszystkie warstwy społeczeństwa polskiego.

Niespożyte zasługi dla sprawy oświatowej położył Osuchowski w czasie, gdy w zaborze pruskim zakazał rząd nauczania języka polskiego i gdy jedyną dźwignią oświaty i uświadomienia narodowego w Poznańskiem stały się czasopisma ludowe i Towarzystwa czytelń ludowych. Osuchowski zebranemi funduszami śpieszył z pomocą tym instytucjom na Śląsku, w Ziemi Kaszubskiej, na Mazowszu Pruskiem.

On jeden z pierwszych zajął się gorliwie sprawą Śląska Cieszyńskiego, zainteresował nią ogół polski i obudził ofiarność w tym kierunku. Przez szereg lat wpływały do kasy Polskiej Macierzy szkolnej w Cieszynie dziesiątki tysięcy, a fundusze te umożliwiły założenie gimnazjum i utrzymanie go, stworzenie bursy i powołanie do życia całego szeregu szkół ludowych i ochronek.

Niemniej gorliwie zajął się Osuchowski sprawą oświaty w Królestwie Polskiem. Jako prezes Macierzy szkolnej umiał Osuchowski, w czasie dla polskiej oświaty bardzo trudnym, nietylko sprawą umicjętnie kierować, ale i zapewnić instytucji większą część jej funduszów.

Osuchowskiemu zawdzięcza swe powstanie i podwaliny materjalne seminarjum nauczycielskie w Ursynowie. Zebrał on na jego cele 100.000 marek.

Jednem słowem, nie było sprawy kulturalnej polskiej, którejby Osuchowski nie użyczył swego moralnego i materjalnego poparcia. On to podjął myśl założenia Towarzystwa dla popierania wydawnictw Akademji umiejętności i zebrał na ten cel 80.000 K, nadto wyjednał dla tej instytucji szereg zapisów lub odzyskał dla niej sumy uważane za przepadłe.

Społeczeństwo polskie z najwyższą wdzięcznością zapisze imię Osuchowskiego między imiona najzasłużeńszych i najlepszych swych synów.

Pracę społeczeństwa polskiego w Królestwie polskiem około rozwoju szkolnictwa w duchu narodowym przerwała chwilowo reakcja, jaka nastała po rewolucji w roku 1905. Wybuchła tymczasem Wielka Wojna. Po ustąpieniu Rosjan, mimo trudności stawianych przez władze okupacyjne niemieckie i austrjackie, na całym obszarze zaboru rosyjskiego zakwitło bujnie nowe życie kulturalne. Z dumą i radością patrzyła Polska cała na zapał, z jakim społeczeństwo tamtejsze jęło się organizacji szkolnictwa wszelkiej kategorji. Z dnia na dzień, jakby pod różdżką czarodziejską urosło szkolnictwo polskie do rozmiarów, o jakich za rządów rosyjskich nie ośmielano się marzyć.

Już w jesieni 1915 roku otwarto Uniwersytet i Politechnikę w Warszawie. Generał-Gubernator niemiecki Beseler, pilnujący

w Warszawie przedewszystkiem interesów niemieckich, musiał jednak przyznać, że uniwersytet warszawski już w pierwszym roku służby rozwinął się znakomicie, „stał się dla młodzieży polskiej pilnie i radośnie odwiedzanem siedliskiem pracy umysłowej“. Ten sam Beseler w piśmie do Senatu Politechniki warszawskiej przyznał, że „Politechnika warszawska rozwinęła się w jednym roku w sposób nadspodziewany, że znaczna liczba studentów jest wskazówką, jak wysoko są cenione w Polsce wiadomości techniczne, i że społeczeństwo polskie czuje, że dla odbudowy i dla podniesienia gospodarczego i kulturalnego Polski jest wykształcenie ukwalifikowanych inżynierów, budowniczych i techników sprawą pierwszorzędnego znaczenia“.

Obok wychowania szkolnego zajęło się społeczeństwo polskie także opieką nad wychowaniem pozaszkolnem, w szczególności zaś podjęło na wielką skalę walkę z analfabetyzmem.

W Warszawie zwłaszcza tępienie analfabetyzmu podjęto w sposób systematyczny a w osobnych kursach starano się szerzyć wśród ludności Warszawy i przedmieść wiedzę elementarną potrzebną obywatelom kraju, zkolei zaś utworzono kursa uzupełniające i zorganizowano „Uniwersytet powszechny“. Wskrzeszona „Polska Macierz szkolna“ pomimo związanych z wojną klęsk powołała do życia w krótkim czasie sto kół.

Przejęcie szkół w b. Królestwie Polskiem pod zarząd polski nastąpiło dnia 30 września 1917, na skutek specjalnego reskryptu generalnego gubernatora niemieckiego Beselera. Osobna instrukcja departamentu wyznań religijnego i oświecenia publicznego polecała inspektorom szkolnym polskim, by je dnia 30 września 1917 przejęli od inspektorów władz okupacyjnych, odebrali wszystkie akta i księgi, a dnia 1 października rozpoczęli samodzielnie urzędowanie. „Biura inspektorów szkolnych i rad szkolnych okręgowych — polecała instrukcja — mają się mieścić w jednym lokalu i stanowić jedną całość. Na ścianie frontowej domu, w którym będą się mieściły biura polskiej władzy szkolnej, ma być umieszczona dostarczona przez Departament tablica z herbem państwowym polskim i odpowiednim napisem“.

Szkoły w Królestwie Polskiem były aż do czasu wojny przeważnie dziełem wysiłków osób prywatnych. Powstawały one wbrew intencjom wrogiego nam rządu rosyjskiego. Szkoła

w Królestwie, ludowa czy średnia, była czemś zaledwie tolerowanem. Wśród ciężkiej walki z przeszkodami, rozmyślnie jej stawianemi, torując sobie drogę, nigdy dotychczas nie zaznała ani pomocy, ani opieki, ani życzliwej kierowniczej ręki Państwa.

Dopiero w obecnej chwili, stojąc u progu szczęśliwszych czasów, ma społeczeństwo polskie w b. zaborze rosyjskim nadzieję, że objęcie polskiej szkoły przez polski zarząd oświaty wyda w przyszłości jak najlepsze owoce.

a) Wskrzeszenie Uniwersytetu wileńskiego.

Uniwersytet wileński w początkach wieku XIX utrzymywał stosunki ze wszystkiemi prawie ogniskami nauki w Europie, wysyłał zdolniejszych swych uczniów zagranicę dla studjów lekarskich i rolniczych, dla zbierania materjałów historycznych do Szwecji, zakupywał rękopisy, dawał zapomogi wyszczególniającym się uczniom. Wykłady niektórych profesorów, jak Gołuchowskiego i Lelewela, ściągały takie tłumy, że brakło odpowiednich sal dla ich umieszczenia.

Środki materjalne były bardzo znaczne jak na owe czasy, bo z funduszów pojezuickich pobierano po 105 000 rubli rocznie.

Nie dziw więc, że Wilno ze swym Uniwersytetem stało się przez dłuższy czas duchową stolicą Polski. Pod wpływem sfer uniwersyteckich powstały tam liczne Towarzystwa naukowe i literackie, które przyczyniły się znakomicie do odrodzenia ruchu umysłowego w Polsce.

Ruch ten przekształcił całą literaturę naszą i dał początek najpiękniejszemu i najpłodniejszemu okresowi umysłu polskiego.

Tę wspaniałą kulturalną pracę przerwała brutalna ręka najeźdźcy po powstaniu listopadowem: z nakazu cara Mikołaja I zamknięto Uniwersytet wileński roku 1832.

Znaczna część cennych zbiorów przypadła rosyjskiemu uniwersytetowi w Kijowie, który, założony dla celów rusyfikacyjnych, służyć miał dla kształcenia nietylko zachodniej, lecz i południowej Rosji. Całą bibljotekę uniwersytetu wileńskiego przeniesiono do Kijowa, przyczem część cennych i rzadkich dzieł, które nie zmieściły się w pakach, na ten cel sporządzonych, po wandalsku zniszczono.

Myśl wskrzeszenia uniwersytetu we Wilnie kilkakrotnie była podejmowana przez społeczeństwo polskie. Czyniono to przy każdej nadarzającej się sposobności w chwili zwolnienia

ucisku przez rząd carski. Podczas ostatniej okupacji niemieckiej w czasie wielkiej wojny czyniono już w tym celu poważne przygotowania, lecz najeźdźcy do tego nie dopuścili.

Dopiero Naczelnik Niepodległej Polski, Józef Piłsudski, uwolniwszy Litwę z jej stolicą Wilnem od barbarzyńskich rządów bolszewickich, wznawia za dni naszych tradycję zwycięzcy z pod Wielkich Łuków, założyciela Akademji wileńskiej, króla Stefana Batorego.

W chwili ponownego otwarcia wrót przesławnego Uniwersytetu stają przed oczyma naszego pokolenia postacie wielkich pracowników tej uczelni z pierwszych lat jej istnienia, Piotra Skargi i Jakóba Wujka, co to słowem płomiennem i pismem zwalczali schizmę i gruntowali unję Kościoła na Litwie i Rusi. Staje przed nami żywa tradycja lat uniwersyteckich świetlanej postaci Adama Mickiewicza. Otacza go jedyne w swoim rodzaju grono Filomatów i Filaretów, zespół szlachetnych dusz sprzągniętych ślubowaniem służbie dla ideału. Tu wykuwały się granitowe podstawy polskiego romantyzmu, tu przetwarzał się Gustaw w Konrada, zaszumiał orli lot „Ody do młodości".

Na pamiątkę radosnej chwili wznowienia Uniwersytetu wileńskiego podajemy pismo Naczelnika Państwa z okazji jego otwarcia. Brzmi ono:

Do Senatu Akademickiego Uniwersytetu Stefana Batorego we Wilnie.

Sławną uczelnię wileńską przez Jezuitów w r. 1570 założoną, przez Stefana Batorego w r. 1578 do godności Uniwersytetu podniesioną, przez Komisję Edukacji narodowej zreformowaną, staraniem Adama Czartoryskiego odnowioną, a brutalną przemocą despoty rosyjskiego bezprawnie w swych czynnościach zawieszoną, powołuję po kilkudziesięcioletniej przerwie do wznowienia wiekopomnej działalności, a czynię to, by spełnić życzenia i zaspokoić potrzeby miejscowej ludności, by w imię prawdziwej swobody nawiązać odwieczną, złotą nić cnoty, wiedzy i kultury, zerwaną dzikim gwałtem.

Wszechnica wileńska, w której berło rektorskie dzierżyli Piotr Skarga, Jakób Wujek, Marcin Poczobut, Jan Śniadecki, w której nauczali: Sarbiewski, Jundziłł, Bojanus, Groddeck, Smuglewicz, Jędrzej Śniadecki, Lelewel..., w której czerpali swą wiedzę Mickiewicz, Słowacki, Kraszewski, Zan, Józef Mianowski, Pol, Odyniec, Chodźkowie, Baliński, Narbut, Domejko, Oleszkiewicz, Wańkowicz..., ponownie otworzy dla młodzieży swoje podwoje w październiku 1919 r.

„Taką zwykła być Rzeczpospolita, jakiemi są obyczaje i ukształcenie jej obywateli" — pisał Jan Zamojski, zakładając Wszechnicę w Zamościu. Słowa te powinny być drogowskazem dla mistrzów i uczniów odnowionej teraz Wszechnicy.

Oby Uniwersytet Wileński, rozpoczynając nowy okres swych dziejów, pomny świetnej swej tradycji, zajaśniał nowym blaskiem, oby stał się wedle słów Tadeusza Czackiego, wyrzeczonych do uczniów szkoły krzemienieckiej, „świątynią cnoty a przybytkiem nauk". Niech promienieje kultura w jak najszersze kręgi, podnosi obyczaje i kształci umysły młodzieży, garnących się pod

jego opiekuńcze skrzydła i niech będzie jedną z tych wielkich dróg świetlanych, wiodących ludzkość do poznania prawdy.

Aby zaś żyła w nim pamięć Tego, który pierwszy oddał w ręce tej uczelni berło akademickie, ten uniwersytecki symbol władzy ducha nad życiem, niech nazwa odradzającej się Wszechnicy po wieczne czasy brzmi: „Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie".

Quod felix faustum fortunatumque sit.

Warszawa, dnia 28 sierpnia 1919 r.

Naczelny Wódz:

J. Piłsudski.

Uroczystość otwarcia odbyła się w obecności Naczelnika Państwa w dniach: 10, 11 i 12 października roku 1919.

Rozesłano na nią zaproszenia we wspaniałej formie typograficznej po polsku i po łacinie, zdobne herbem Państwa i insygnjami władzy Senatu uniwersyteckiego. U spodu widnieją w ramach bogatej ornamentyki daty założenia Wszechnicy przez Stefana Batorego i bieżący rok wznowienia Uniwersytetu.

Polski tekst opiewa:

„Najwyższem Niebios Zrządzeniem, siłą Myśli niezgasłej, Czynem Polskiego Oręża, Wolą Naczelnika Państwa Polskiego, Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie powstał ze snu niewolnego. Rok pierwszy nowego życia Wszechnicy a 255 Jej sławy dla Narodu rozpocznie się w dniach: 10, 11 i 12 października uroczystym obchodem, na który zapraszają: Rektor i Senat akademicki".

W uroczystości otwarcia Uniwersytetu wzięli udział: Naczelnik Państwa, Władysław Mickiewicz, syn Wielkiego Adama, Ministrowie, Marszałek Sejmu z Posłami, Delegaci wszystkich pięciu Uniwersytetów i Politechnik Polskich, wyższe Duchowieństwo i inni.

Oto kilka obrazków z tej historycznej chwili, skreślonych przez naocznego świadka:

Nieszpory w kaplicy Ostrej Bramy.

„Zbliża się godzina 6 i trzeba iść do Ostrej Bramy na solenne, wieczorne nabożeństwo. Krętemi uliczkami, brukowanemi w głazy, ale malowniczemi i pełnemi jakiegoś uroku dochodzi się do niskiej bramy sklepionej, nad którą znajduje się cudowny obraz Panienki Wileńskiej.

Oddział wojska zamyka wejście do wąskiej ulicy, biegnącej nieco w górę ku Bramie i zdala widzi się już ołtarz oświecony setkami świec ofiarowanych przez pobożnych pielgrzymów.

Stajemy wszyscy w tej ulicy twarzą do Bramy i w ciszy i skupieniu czekamy. Pośrodku wolne, wąskie przejście, którego strzeże szpaler skautów; na prawo szereg chłopaków o dziarskich minach, boć niejeden z nich walczył z bolszewikami, a na prawo szereg zuchowatych panienek, jedna w drugą dorodnych. Wtem zdala dochodzi głuchy, ale potężny grzmot wiwatów, któremi tłum wita przejeżdżającego Naczelnika Państwa. Po chwili już jest między nami, idąc na czele swego sztabu szybkim, żołnierskim krokiem przez środek szpaleru skautów i znika w wejściu galerji, prowadzącej na pierwsze piętro, skąd schodzi się do kaplicy.

Oczy oderwane na chwilę od gorejącego światłością ołtarza znowu zwracają się ku górze, tam, gdzie w środkowem z trzech okien kaplicy, otworzonych teraz na rozcież, pojawia się znowu szara postać komendanta kornie schylającego głowę przed Najświętszą Panienką, przed którą klęczeli królowie i święci

i poeci i wieszcze polscy, a której dotknąć nie śmiał nigdy ani Szwed, ani Moskal, ani bolszewik.

Gdy nakoniec zakryły znowu Najświętszy obraz opony i zasłony, a pośród prastarych murów skonały ostatnie harmonijne dźwięki kantaty, jęto się rozchodzić w milczeniu i pod wrażeniem, że się jakby cudu było uczestnikiem. Bo czyż nie cud to, ci polscy ułani, te polskie sztandary, ci polscy dygnitarze, ten szary komendant, uosobiający najwyższą władzę polską państwową, a wszyscy oddający hołd Tej, co „w Ostrej świeci Bramie".

Uroczystość w katedrze

Poprzez kordon piechoty przepuszczeni schodzą się uczestnicy uroczystości i zajmują swe miejsca w katedrze, odświętnie przystrojonej. Odrazu pada wzrok na cztery cudnej piękności gobeliny, z których jeden ofiarowany przez królową Marję Leszczyńską i na wiszący naprzeciw tronu biskupiego obraz pędzla Tycjana. W prezbiterjum wprost naprzeciw ołtarza na klęczniku toga rektorska Piotra Skargi z przepysznego aksamitu, a nieco ztyłu na ławie nowe insygnja rektorskie, berło, łańcuch i pierścień, strzeżone przez czterech pedeli uniwersyteckich, w czarnych długich płaszczach.

Nie są to stare, autentyczne insygnja, bo te oddawna wywieźli Rosjanie do Moskwy, a jednak są one może wymowniejsze od tych prawdziwych, gdyż zrobione — ze zwykłego, lipowego drzewa! Co za piękny symbol i co za myśl głęboka tkwi w tym prostym szczególe!

Przed tym samym ołtarzem lat temu 400 król Batory triumf swój święcił, powracając ze zwycięskiej nad Iwanem Groźnym wyprawy. Dziś święci tu również nad Moskwą triumf polskie Wilno i przyjmuje za swą wiarę i moc dar czołobitny Ojczyzny: biret i berło rektorskie.

W gmachu Uniwersyteckim.

Do kościoła św. Jana bezpośrednio dotyka gmach uniwersytecki, przedzielony paroma malowniczemi podwórkami, z jednem dużem podłużnem podwórzem t. zw. Arkadowem, w którem zachowała się jeszcze część podsieni. Na jednej ze ścian stoi w niszy statua Matki Boskiej a nad nią napis: *Academia et Universitas Societatis Jezu:* na pamiątkę, że gmach ten był Collegium Jezuickiem, zanim go król Stefan w Uniwersytet na wzór krakowskiego przekształcił. Na drugiej ścianie główne wejście, prowadzące do wnętrza gmachu, na którym umieszczono trzy daty: 1578, 1803, 1919: założenie Akademji przez Batorego, wznowienie jej przez cesarza Aleksandra I, dzięki staraniom księcia Adama Czartoryskiego i wskrzeszenie przez Naczelnika Józefa Piłsudskiego.

Przez to wejście szerokiemi, niskiemi schodami i sklepionemi kurytarzami wchodzą goście do auli uniwersyteckiej, pięknej sali z galerją, wspartej na szeregu kolumn, sklepionej w półkole i dekorowanej w motywy pompejańskie. Pod portretem Batorego ustawiono fotele dla profesorów, na wzniesieniu fotel dla rektora, naprzeciwko fotel Naczelnika Państwa, a za nim szereg krzeseł dla uczestników ceremonji.

Szybko zapełnia się sala i po chwili oczekiwania, przy dźwiękach fanfary wchodzi Naczelnik Państwa, za nim sztab i pedele, niosący insygnja rektorskie. Piłsudski zwraca się do rektora Siedleckiego i mówi krótkiemi, urywanemi zdaniami; mówi o burzach, które nad kresami Polski szalały, o gradzie, który je siecze, o piorunach, które w nie biją; takim zawsze jest los strażnic, ale z takich ziem wylatują orły. Mimo, że gromy huczą jeszcze, powstaje świątynia wiedzy, która ma służyć miłości, siać zgodę, ma łączyć, nie rozdzielać. Wymawiając sło-

wa: „w imieniu Polski oddaję w Twe ręce rządy Wszechnicy“ Naczelnik Państwa wręcza rektorowi berło, nakłada na palec pierścień, zawiesza łańcuch na ramiona.

Z galerji spada potężna pieśń Filaretów, która jeszcze potęguje nastrój wśród widzów do głębi wzruszonych. Po przemowie rektora i odczytaniu aktu erekcyjnego, wśród ciszy głębokiej podpisuje go Naczelnik Państwa, rektor, profesorowie i wszyscy obecni.

W czasie tych świetnych obchodów, w których zjednoczyła się cała Polska, by święcić nowe rozniecenie znicza narodowej nauki i kultury w Wilnie, widziało się wzruszenie, malujące się na twarzy Wilnian, którzy po latach brutalnego ucisku Nowosilcowów i Wieszatielów witali w swych murach przedstawicieli polskiego rządu, polskiej nauki, którzy po latach niewoli słyszeli polską mowę brzmiącą jasno, głośno i otwarcie w murach miasta. Słyszało się krzyki radości, a czasem nawet siłą zduszony szloch ludzi, którzy swoją najwyższą radość wyrażali łzami, bo śmiać się zapomnieli oddawna.

Jakiż cel ma uniwersytet wileński przed sobą?

Ma on stać się wysuniętą placówką kultury polskiej i zachodniej, ma krzepić tych, którzy, pielęgnując polską myśl Czartoryskich, Czackich i Śniadeckich, trwali w ciężkiej o najwyższe dobra walce, ma wychowywać nowych bojowników idei zachodniej, by odrodzona w tym kraju myśl polska mogła zczasem pokojowo zdobywać dla polskości serca i umysły. Ma wreszcie uniwersytet wileński, stwarzając zczasem katedry języka litewskiego i białoruskiego, przygarnąć niepolskie elementy kraju, aby im dać wiedzę czystą, bez żadnych politycznych domieszek, któraby pozwoliła rozwijać się tym narodom normalnie i pokojowo.

3. Dzielnica pruska.

Najsmutniej przedstawiała się do czasów najnowszych sprawa wychowania młodzieży polskiej pod zaborem pruskim. Do roku 1871 rozwijało się szkolnictwo w tej dzielnicy na ogół prawidłowo, a język polski mimo zakusów germanizacyjnych utrzymywał się w znaczeniu swem po szkołach ludowych i średnich. Mowa polska w Poznańskiem, Prusach Zachodnich i na Górnym Śląsku miała swe prawa zagwarantowane traktatem wiedeńskim z roku 1815 i uroczystą obietnicą króla pruskiego przy objęciu W. Księstwa Poznańskiego. Zwłaszcza przez kilka dziesiątek lat przed wojną prusko-francuską panowały w całem nauczaniu niższem i średniem w Wielkopolsce zasady słu-

szne i pedagogiczne, ustalone w r. 1842 przez ministra oświaty Eichhorna. Cała nauka w szkołach ludowych, a przeważnie także w gimnazjach pod zaborem pruskim była dla Polaków polska.

Nie znaczy to wcale, jakoby społeczeństwo polskie cieszyło się podówczas w Prusiech zupełnem poszanowaniem swych słusznych praw. Przeciwnie, zniemczanie ziem polskich odbywało się w tej dzielnicy już od chwili zaboru, wszelako fala ta nie obejmowała dotychczas szkół naszych. Pochodziło to, jak się zdaje, stąd, że Prusy zastały na terytorjum, w roku 1815 otrzymanem, zakłady naukowe polskie liczne i dobrze zorganizowane, budzące szacunek u pedagogów pruskich. Zwycięska walka przeciw Francji i rozrost sił politycznych ośmieliły Prusy do wydarcia Polakom i tych słabych resztek swobody. Zniesiono polski język wykładowy w gimnazjach, pozostawiając tylko naukę jego jako przedmiot osobny. Gdy wkrótce potem nawet naukę religji polecono wykładać we wszystkich klasach gimnazjalnych po niemiecku, a ks. arcybiskup Ledóchowski zakazał katechetom wykładać ją w tym języku, ustała nauka religji na czas walki kulturnej w szkołach prawie zupełnie. Niedługo potem zniesiono język polski także w szkołach ludowych i polecono nawet naukę religji na wyższym i średnim stopniu wykładać tylko w języku niemieckim; tylko na stopniu najniższym zostawiono wykład polski dla dzieci polskich. Odtąd systematyczne usuwanie języka polskiego nawet z nauki prywatnej, do której się dzieci licznie garnęły, postępowało coraz zawzięciej i coraz bezwzględniej.

Matki polskie starały się mimo wszelkich przeszkód przez naukę prywatną powetować ciosy przez rząd językowi polskiemu zadane. Mimoto jednak nauka prywatna nie mogła zastąpić nauki systematycznej w szkołach publicznych; skutek był ten, że germanizacja dzieci coraz bardziej postępowała, a cofała się znajomość języka ojczystego.

Z wiosną w roku 1906 zaprowadził rząd naukę religji w szkołach ludowych nawet na stopniu najniższym t. j. dla dzieci 6- i 7-letnich w języku niemieckim. Daremne były pokorne prośby rodziców słane do rządu, wstawianie się ś. p. arcybiskupa Stablewskiego w rejencji i w Ministerjum, daremne protesty i uchwały na wiecach publicznych, daremne interpelacje posłów polskich w Sejmie i Parlamencie niemieckim. Lud, doprowadzony do ostateczności, chwycił się jedynego środka, który mu jeszcze pozostawał. Nie spodziewając się już niczego

go od rządu, a opierając się na swych prawach rodzicielskich, zaczęli rodzice zakazywać dzieciom odmawiania pacierza w języku niemieckim, odpowiadania w nauce religji na pytania w tym języku zadawane, oraz przyjmowania katechizmów niemieckich od nauczycieli. Drobna dziatwa polska spełniła wolę rodziców z powagą i z poświęceniem mimo kar dotkliwych na nią nakładanych. Tak wybuchł pamiętny strejk szkolny w Poznańskiem w październiku roku 1906 i przetrwał mimo zawziętych prześladowań dzieci i rodziców do połowy roku 1907. Strejk został złamany i rezultatów bezpośrednich nie osiągnął, zostawił jednak w sercach starszego i młodego pokolenia tem gorętszą miłość wiary i mowy ojczystej.

Po zupełnem rozgromieniu Państwa pruskiego roku 1918 Naczelna Rada ludowa w Poznaniu powierzyła sprawę przejęcia szkolnictwa w zaborze pruskim Wydziałowi szkolnemu, który powstał z polskiego Towarzystwa pedagogicznego. Przy Wydziale szkolnym utworzono osobne Komisje dla spraw szkolnictwa rozmaitych stopni i typów. Sam Wydział szkolny wraz z Komisjami przeszedł stopniowo pod nazwą „Sekcji dla spraw szkolnictwa i oświaty“ jako urząd w skład Naczelnej Rady Ludowej.

Zczasem powstał Departament wyznań religijnych i oświecenia publicznego, któremu podlegały dwie komisje szkolne przy województwach: w Poznaniu i Toruniu. Gdy w czerwcu roku 1920 Sejm uchwalił zasadniczą ustawę o tymczasowym ustroju władz szkolnych, utworzyło Ministerjum Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego osobne okręgi szkolne w Poznaniu i Toruniu, a tem samem szkolnictwo w byłej dzielnicy pruskiej usunęło się z pod kompetencji Ministra tej dzielnicy.

Kurator okręgu szkolnego w Poznaniu i Toruniu objął wszystkie te prawa i obowiązki w zakresie administracji szkolnictwa, które spełniał dotychczas naczelnik władzy politycznej. Kurator ma prawo zakładać, zwijać i przekształcać szkoły powszechne, oraz udzielać koncesji na zakładanie prywatnych szkół wszelkich typów, jednakże prawo publiczności dla prywatnych szkół średnich nadaje minister. Kurator może dalej mianować nauczycieli szkół powszechnych, zatwierdzać kierowników i nauczycieli szkół prywatnych i zawieszać w czynnościach urzędowych podwładnych mu urzędników oraz nauczycieli szkół średnich i zawodowych.

Władzę nad szkolnictwem powszechnem, wychowaniem przedszkolnem i oświatą pozaszkolną w powiecie sprawuje inspektor szkolny powiatowy. Obok inspektora istnieje w każdym powiecie Rada szkolna powiatowa. W skład jej wchodzi: 1) inspektor szkolny, 2) duchowny wyznania katolickiego, powoływany przez kuratora w porozumieniu z biskupem, 3) duchowny ewangelicki, powoływany przez kuratora w porozumieniu z konsystorzem, o ile ludność w powiecie wynosi więcej niż 2000 dusz, 4) starosta, 5) jeden z lekarzy szkolnych. Prócz tych członków ma Rada szkolna jeszcze członków z wyboru, a mianowicie: 1) jednego przedstawiciela szkół średnich, obranego przez nauczycielstwo szkół średnich z całego powiatu, 2) trzech przedstawicieli nauczycielstwa szkół powszechnych i seminarjów, wybranych przez konferencję powiatową nauczycielstwa szkół powszechnych, 3) pięciu przedstawicieli ludności, obranych przez sejmik powiatowy (radę miejską).

Radzie szkolnej powiatowej przewodniczy inspektor szkolny.

Do atrybucji Rady szkolnej powiatowej należy wydawanie na użytek kuratora corocznych opinji o stanie szkolnictwa w powiecie, wyrażanie opinji o projekcie budżetu szkolnictwa powiatowego przed przedstawieniem go kuratorowi oraz nadzór nad gospodarką dozorów szkolnych i rad szkolnych miejscowych. Wreszcie może Rada szkolna powiatowa delegować członków do zwiedzania szkół w towarzystwie inspektora z zastrzeżeniem, że delegat taki nie ma prawa czynienia uwag dzieciom ani nauczycielowi, oraz że delegatem nie może być czynny nauczyciel.

Okres czynności Rady szkolnej powiatowej trwa trzy lata. Charakterystycznem jest, że w składzie Rady szkolnej powiatowej w byłej dzielnicy pruskiej nie przewiduje się reprezentanta żydów wobec nikłego ich procentu w tej dzielnicy.

VII. SZKOLNICTWO POLSKIE W CZASIE WOJNY NA LITWIE, RUSI I W RDZENNEJ ROSJI.

Wobec ciągle jeszcze nieustalonych i nieuregulowanych granic Państwa Polskiego na Wschodzie, nie pora jeszcze dzisiaj pisać historję oświaty i szkolnictwa polskiego w czasie wojny na Litwie, Rusi i w rdzennej Rosji. Przyjdzie na to czas, gdy nastaną stosunki normalne, a archiwa wojenne uprzystępnią swe materjały dla badaczów historji kultury naszej. Na razie poprzestać trzeba na zestawieniu wiadomości zebranych w tym względzie z korespondencji pism perjodycznych. Ale i te już wiadomości, choć urywkowe, świadczą niezbicie o wspaniałej żywotności narodu naszego, który nawet w najcięższych chwilach nie zapomniał o pracy dla przyszłych pokoleń i o krzewieniu kultury polskiej wszędzie, gdzie znalazła się choćby garstka rozbitków narodowości polskiej.

Litwa [1]).

Litwa, Ojczyzna Kościuszki, Rejtana, Mickiewicza, Traugutta i wielu innych, wielkich w narodzie postaci, od chwili upadku rewolucji w r. 1830—1831 znalazła się pod straszliwym uciskiem moskiewskim. Wszystko, na co się tylko zdobyć umiał przewrotny umysł moskiewsko-tatarskiej dziczy, zostało

[1]) Z. Fedorowicz. Ruch oświatowy na Litwie podczas wojny. „Polska Macierz szkolna“, Warszawa, kwiecień 1919 Nr. 7 i 8, str. 21—25.

użyte, aby zgładzić imię polskie, aby zrusyfikować kraj i ludność. Koroną męczeństwa społeczeństwa polskiego na Litwie były czasy po r. 1863, czasy Murawjewa-Wieszatiela, kiedy dla Polaka na Litwie trwać i żyć było już bohaterstwem.

O szkolnictwie polskiem, o jawnej nauce w języku ojczystym dzieci nawet marzyć wówczas nie było można. Szkoły polskie były dawno już zamknięte, a za prywatną naukę w domu w języku polskim groziło długie więzienie, a nawet Sybir. Jednakże i wtedy znaleźli się cisi bohaterowie, którzy mimo srogich prześladowań, w tajemnicy na wysokich poddaszach i w mrocznych suterenach zbierali dziatwę, by spragnionym duszom dawać największy skarb — naukę języka ojczystego. Ci bezimienni, cisi bohaterowie — to nauczycielki, które często nie miały za co kupić sobie całych bucików, to „panienki ze dworu", gromadzące dziatwę folwarczną, to wreszcie księża, którzy pod pozorem nauki katechizmu uczyli także znać i kochać mowę ojczystą. Wielkie zasługi w tym kierunku ma również wileńskie „Stowarzyszenie Nauczycielek i Wychowawczyń", przekształcone po 25 latach istnienia, czasu wojny, na Stowarzyszenie Nauczycielstwa Polskiego na Litwie".

W roku 1905, kiedy od Wschodu powiał wiatr rewolucji, zdawało się, że nastały dla Litwy lepsze czasy. Założono wtedy pierwsze na Litwie gazety polskie, założono również we Wilnie Towarzystwo p. t. „Oświata", które w ciągu krótkiego czasu założyło w Wilnie i na wsi mnóstwo szkół, czytelni, bibljotek, kursów dla analfabetów i t. d. Ale krótkie były chwile odpoczynku. Przyszła reakcja, zmiotła także i „Oświatę". Szkolnictwo polskie zeszło znowu w podziemia, ukryło się, jak za czasów Murawjewa, ale nie przestało żyć i tętnić życiem.

Taki był stan rzeczy na Litwie, gdy wybuchła wielka wojna europejska. Pierwszy rok tej wojny nie przyniósł Litwie żadnej zmiany. Szumne zapowiedzi W. Ks. Mikołaja Mikołajewicza zostały tylko zapowiedziami, a ucisk narodowy był taki sam, jak poprzednio. Lecz oto przyszła pamiętna jesień r. 1915. Na Litwę wkroczyli Niemcy, prąc cofające się wojska rosyjskie. Niemcy, w pierwszych zwłaszcza chwilach swego na Litwie pobytu, pragnęli życzliwie usposobić dla siebie ludność i dlatego nie odsłaniali istotnego swego oblicza. Nastały dla oświaty polskiej dni istotnie wolnościowe.

Już we wrześniu 1915 r. zawiązuje się w Wilnie naczelna dla całej Litwy pod okupacją niemiecką instytucja oświatowa. Komitet Edukacyjny, który w braku polskich naczelnych instytucyj odgrywał rolę Ministerstwa oświaty na Litwie. Zakładał on szkoły, udzielał im zapomóg, dostarczał sił nauczycielskich, wykonywał nadzór nad szkołami. Ruch oświatowy rozwijał się tak żywiołowo, że w ciągu zaledwie kilku miesięcy kraj cały okrył się siecią szkół polskich. W Wilnie powstały cztery gimnazja, szkoła handlowa, dwa seminarja nauczycielskie, sześć szkół t. zw. miejskich i 32 szkoły ludowe z kursem czteroletnim. Na prowincji w dawnych gubernjach wileńskiej, kowieńskiej i grodzieńskiej powstało przeszło 300 szkół ludowych, a nadto w Grodnie, Białymstoku, Lidzie i Święcianach gimnazja polskie i seminarja nauczycielskie.

Po kilku miesiącach pobytu na Litwie Niemcy, opanowawszy kraj, zmienili kierunek swej polityki, która dotychczas życzliwa dla elementu polskiego, poczęła popierać odśrodkowe dążenia Litwinów i Białorusinów, a w stosunku do Polaków stała się zupełnie wroga. Zamknięto „Komitet Edukacyjny", który w ten sposób z instytucji jawnej musiał stać się organizacją tajną, zamknięto mnóstwo szkół na prowincji, Towarzystwa oświatowe zostały również albo zamknięte, albo tak skrępowane, że właściwie żadnej działalności ujawniać nie mogły.

Rozpoczął się w ten sposób czteroletni okres walki o szkołę polską na Litwie. Walczyć trzeba było o wszystko i na wszystkie strony. Przedewszystkiem miał „Komitet Edukacyjny" wielkie trudności materjalne. Dopóki Komitet działał jako instytucja jawna, mógł gromadzić środki pieniężne, które napływały obficie. Z chwilą jednak, gdy musiał stać się instytucją tajną, napływ pieniędzy nadzwyczajnie się zmniejszył. By sprostać większym wydatkom, „Komitet Edukacyjny" musiał zwrócić się o pomoc do innych dzielnic, które od tej pory istotnie utrzymywały szkolnictwo polskie na Litwie. Najwybitniejszą pomoc okazało Poznańskie, następnie Kongresówka, a wkońcu Galicja.

Jeszcze większe trudności wypływały z wrogiego dla szkół polskich stosunku władz niemieckich. Każda szkoła polska otoczona zewsząd szpiegami i ustawicznie gnębiona coraz to nowemi wymaganiami z trudnością tylko utrzymywała się przy życiu. Zwłaszcza żądanie rządu niemieckiego, aby dziatwa polska już od pierwszego roku nauczania uczyła się języka niemieckiego, spotykała się z żywiołowym oporem całego społeczeństwa. Wielką troską „Komitetu Edukacyjnego" był również brak podręczników i pomocy szkolnych. Naturalnie było tego poddostatkiem w Warszawie, ale Niemcy starannie pilnowali, by nie przekradła się z Królestwa jaka książka na Litwę. Trzeba więc było uczyć często bez książki, często bez żadnej pomocy naukowej.

Miały więc szkoły na Litwie braki i to poważne. W większych miastach: jak w Wilnie, Grodnie, Białymstoku, gdzie były i lepsze siły nauczycielskie i książki, i pomoce, i odpowiednie lokale, tam były czteroletnie szkoły ludowe, stojące całkowicie na wysokości zadania. Na wsi jednak wyrastały różne trudności. Lokal szkolny w bardzo tylko wyjątkowych wypadkach mieścił się w budynku dawnej szkoły rosyjskiej. Najczęściej była to niska, mroczna izba w zwykłej chacie wiejskiej. Dziatwa siedziała zwykle na... podłodze. Nauczycielka miała przeważnie stolik i stołek, ale zamiast tablicy posiłkowała się ...wyjętemi z zawias drzwiami. Wieś, gdzie mieściła się szkoła, dawała nauczycielce utrzymanie. Czasem utrzymanie to składało się z produktów spożywczych w naturze, czasem jednak każda chata po kolei przez tydzień żywiła swego pedagoga, który na wzór dawnych żaków krakowskich z miseczką codzień po żywność wędrował. Nauczycielstwu na wsi utrudniała nadto życie niemożność komunikacji z miastem, na co trzeba było specjalnej przepustki, którą niełatwo było otrzymać, a nawet trudność w napisaniu listu, który musiał być napisany po niemiecku i podlegał cenzurze.

Nagrodą za te wszystkie trudności i poświęcenia było dla nauczyciela poczucie, że jest nietylko pożyteczny, ale niezbędny. Do szkoły garnęli się wszyscy: 5-cioletnie dzieci i 18-letni parobcy i dziewczęta, obok ludzi dorosłych. Ze wszystkimi trzeba było zaczynać od początku. Naturalnie, że program nauk musiał być dostosowywany do chwili i okoliczności i że z punktu widzenia metodyki, teorji i wymagań zasadniczych niejedno zarzucić im było można. Ale praca włożona w to nie poszła na marne. Pozostawał czyn wielki, czyn narodowy, największy, jakim od czasu wojny poszczycić się może społeczeństwo polskie na Litwie.

Ukraina [1]).

W ciągu dwóch lat 1917 i 1918 powstało prawie z niczego na Ukrainie szkolnictwo polskie, które rozwijało się świetnie, dzięki bohaterskim wprost wysiłkom i niesłychanej ofiarności całego społeczeństwa kresowego.

---

[1]) „Czas" z 19 września 1919

Z dniem 1 listopada 1918 istniało na Ukrainie szkół polskich
średnich 31 ze 169 oddziałami,
zawodowych 9 z 19 oddziałami,
początkowych 1247 z 2478 oddziałami, łącznie zaś 1287 szkół z 2666 oddziałami, personalem nauczycielskim, złożonym z 1800 osób i prawie 20.000 uczniów.

Oprócz tego istniała jedna wyższa uczelnia w Kijowie o charakterze uniwersyteckim z 20 profesorami, między którymi wielu wybitnych uczonych (jak prof. Janowski, Ułaszyn, Klinger i inni), i do którego uczęszczało do 700 słuchaczy. Energiczną pracę oświatową prowadziły „Macierze szkolne", z pośród których najenergiczniej może działała „Macierz Polska". Liczyła 15.000 członków i w ciągu jednego roku zorganizowała 11 kół powiatowych i 500 miejscowych.

Dziś po dwóch latach anarchji bolszewicko-ukraińskiej szkolnictwo polskie, aczkolwiek silnie nadszarpnięte, jednak nie zostało doszczętnie zniszczone. Szkolnictwo ludowe przetrwało bez większych zmian i znaczniejszych strat, a to dzięki pełnemu poświęceniu zachowaniu się personalu nauczycielskiego, który mimo braku środków i rozmaitych trudności trwał na stanowisku i prowadził szkoły dalej nie pobierając nieraz ani grosza pensji i żyjąc jeno z tego, co chłopi z łaski dawali.

Najwięcej ucierpiało szkolnictwo średnie, jako, że po większych miasteczkach wytworzyły się i najtrudniejsze warunki życia i największe bywały nieporządki. Zupełny brak opału w zimie roku 1918 nieomal że wprost uniemożliwił naukę; do tego dodać trzeba, że trudności aprowizacyjne wygnały mnóstwo uczniów biedniejszych na wieś, gdzie łatwiej było się utrzymać. Bolszewickie „czerezwyczajki" i tępienie „burżujów" zmusiły też część zamożniejszych uczniów do ucieczki przed „gniewem proletarjatu", tak, że szkoły po miastach prawie zupełnie opustoszały. Kontyngent nauczycieli także się znacznie zmniejszył, bo kto mógł, ten uciekał z tego „komunistycznego raju".

Najbardziej jednak szkolnictwu dawał się odczuwać zupełny brak książek. Zawsze ich był brak wielki i pomimo nadzwyczajnych wysiłków nauczycielstwa i rodziców usunąć się nie dał. Z zapanowaniem zupełnej anarchji wszelka działalność wydawnicza ustała i nauka odbywać się musiała bez książek.

Wołyń [1]).

Do roku 1914 na Wołyniu jak i na całej Rusi, istniało tylko tajne nauczanie języka polskiego i historji polskiej po dworach, parafjach i bardzo nielicznych szkółkach tajnych. Nauka ta czujnie bardzo przez policję rosyjską prześladowana i bezwzględnie tępiona mogła trwać tylko tam, gdzie wśród inteligencji polskiej znalazły się jednostki zdolne do poświęcenia i zaparcia się.

Gdzie niegdzie wioski katolickie z własnej inicjatywy utrzymywały nauczycieli wędrownych, zwanych „dyrektorami". Byli to przeważnie nieuki i ludzie wykolejeni, z pracy ich korzyści było niewiele. Prawie wszędzie językiem domowym polskiej ubogiej szlachty i włościaństwa polskiego stał się język ukraiński, polski pozostał tylko dla kościoła. Silne jednak poczucie odrębności wyznaniowej powstrzymywało warstwy te od zlania się z ludnością ukraińską i dało możność przetrwania do lepszych czasów.

Pierwszą ulgę przyniosło prawo o prywatnych zakładach naukowych, wydane w Rosji 1 czerwca 1914. W noweli tej pozwolono ludności polskiej two-

[1]) „Polska Macierz szkolna", Warszawa, 1919, styczeń Nr 1, str. 8—14.

rzyć własne szkoły. Ludność polska na Wołyniu skorzystała z tego prawa skwapliwie. Poczyniła starania o szkoły parafjalne, postanowiła stworzyć gimnazjum polskie, opracowała projekty sieci szkół ludowych i urządziła zjazd działaczy oświatowych w mieście Równie. Lecz wojna, która w r. 1915 przeniosła się na Wołyń, nie pozwoliła w całej pełni urzeczywistnić tych planów. Tylko miasta i większe środowiska polskie, jak: Sławuta, Szepetówka, Korzec i inne, zyskały szkoły początkowe, przeważnie parafjalne, w Żytomierzu zaś powstało pierwsze gimnazjum polskie na Wołyniu.

Dopiero od r. 1917, gdy rewolucja zniosła wszelkie ograniczenia narodowościowe, zaczął się żywiołowy, niespodzianie szybki rozwój szkolnictwa polskiego na Wołyniu: powstało z górą 400 szkół początkowych, sześć szkół średnich i seminarjum nauczycielskie. Wszędzie powstały Koła „Macierzy Polskiej", które biorą w opiekę istniejące szkoły, otwierają nowe i skupiają ludzi chętnych do pracy oświatowej.

Szkoły polskie w Petersburgu [1]).

Celem zaopiekowania się dziatwą wychodźców polskich w Petersburgu została założona w tem mieście w r. 1907 Polska Macierz szkolna. W połowie r. 1915, gdy nawała wojenna wyrzuciła na bagna północne ogromny zastęp ludu polskiego, a wśród nich wielką ilość dziatwy, często pozbawionej rodziców, Macierz Polska wzięła na siebie zadanie zorganizowania opieki i nauki dla dziatwy polskiej. Już w końcu 1915 roku Macierz otworzyła 18 szkół początkowych, 1 średni zakład naukowy męski i 6 burs, a następnie w ciągu tego roku szkolnego utworzono jeszcze 5 szkół początkowych. W roku tym znajdowało się w zakładach Macierzy 3.848 dzieci.

W następnych latach szkolnych t. j. 1916/17 i 1917/18 liczba szkół początkowych zwiększyła się do 30, w szkołach i bursach znajdowało się 3.320. W ostatnim roku powstały dwie szkoły średnie żeńskie, w których pobierało naukę 415 uczennic. Położenie szkół polskich jak i całego społeczeństwa polskiego pogorszyło się z chwilą objęcia rządów przez władze bolszewickie. Jest jednak wszelka nadzieja, że z nastaniem stosunków normalnych, placówki szkolne polskie w Petersburgu wrócą do dawnego stanu.

Szkoła polska na Syberji [2]).

Szkolnictwo polskie na Syberji, liczące obecnie około 100.000 ludności polskiej, jest bardzo świeżej daty. Do wojny nie było tam wcale szkół polskich, jak wogóle nie mogło być mowy o polskiem nauczaniu, gdyż rząd carski patrzył na szerzenie oświaty polskiej jako na przestępstwo państwowe. Rusyfikacja też czyniła ogromne postępy, a ulegały jej nawet dzieci powstańców z r. 1863. Wiele działał tu urok potęgi rosyjskiej i korzyść, jaką zapewniało należenie do narodowości rządzącej Państwem.

Dopiero, gdy wśród wojny niknąć zaczął urok potęgi Rosji, gdy przyszły fale wygnańcze z Polski, niosące ze sobą świeże i mocne tradycje narodowe, gdy powstały „Towarzystwa pomocy ofiarom wojny", przystąpiono do tworzenia szkoły rodzimej. Ważną rolę odegrali w tej pracy jeńcy Polacy z zaboru austrjackiego, którzy dostarczali fachowych sił nauczycielskich, pracujących

[1]) „Polska Macierz szkolna", Warszawa, luty 1919, Nr 2 i 3, str. 27.

[2]) Dr. Stanisław Strzemecki, Szkoła polska na Syberji, „Czas" z dnia 28 września 1919.

umiejętnie i z dużem poświęceniem; często oni pierwsi dawali impuls do utworzenia szkółki, a nawet nieraz sami utrzymywali ją ze swoich szczupłych zasiłków.

Praca szkolna ze względu na ogromne przestrzenie syberyjskie i brak należytego zrozumienia u ludności polskiej, jak również z powodu przeszkód administracji rządowej, szła dość opornie. Zaczęła przybierać żywsze tempo po wybuchu rewolucji, lecz ruch zwycięski bolszewików szybko zniszczył instytucje polskie, a wraz z niemi zamarły przeważnie i szkoły. Po ustąpieniu bolszewików trzeba było pracę zaczynać na nowo. Trudności były duże; rozpraszał się personal nauczycielski, Syberja została odcięta od Rosji europejskiej, a to pociągnęło za sobą brak dopływu podręczników szkolnych, wreszcie, co najważniejsze, nie było środków finansowych na utrzymanie szkół i nauczycieli.

Szkoły polskie na Syberji są niejednolite i różnej wartości: w jednych uczą się chłopcy oddzielnie od dziewcząt, w inych jest system koedukacyjny; jedne mają charakter szkół parafjalnych, inne są samoistne.

Do utrzymania niektórych (Nowo-Nikołajewsk) przyczynia się gmina miejska i te są utrakwistyczne, polsko-rosyjskie. Przy niektórych szkółkach powstały ochronki polskie dla dzieci, które wśród wojny straciły rodziców. Ochronkę taką w Nowo-Nikołajewsku i Czycie wspiera stale polski Komitet wojenny, a w Krasnojarsku bataljon włoskich żołnierzy żywi dzieci polskie. Wiele dobrego zrobił amerykański „Czerwony Krzyż", który wśród ostrej zimy r. 1918/19 dostarczał dzieciom polskim i wygnańcom sporo ciepłej odzieży.

Jest tendencja, by przy wszystkich szkołach polskich tworzyć bibljoteki. Rzecz to jednak obecnie niesłychanie trudna, bo dopływu świeżych książek polskich na Syberji niema wcale, starych zaś jest niewiele i te są wysoko cenione. Dla potrzeb więc szkolnictwa musiano się uciec do odbijania litograficznego. W ten sposób wyszedł w Charbinie „Polski elementarz", „Zarys literatury polskiej", „Pieśni polskie" i t. d.

Przy niektórych gimnazjach powstały „Związki młodzieży polskiej", a w Tomsku jest nawet polska korporacja akademicka „Ognisko".

Pozatem młodzież garnie się z zapałem do skautu polskiego, który od maja b. r. ma „Naczelną komendę harcerstwa polskiego na Syberji", z siedzibą w Nowo-Nikołajewsku" przy P. K. W., który też wydaje swoim kosztem fachowy dwutygodnik „Harcerz polski".

Aby szkolnictwo polskie na Syberji związać organicznie z całem społeczeństwem polskiem, zapewnić mu jednolitość i trwały rozwój, założono w czerwcu 1919 „Macierz Polską na Syberji" złożoną z obywateli i pedagogów, którzy stoją na straży prawidłowego i wszechstronnego rozwoju szkolnictwa polskiego na Syberji.

Oto na zakończenie zwięzła charakterystyka stanu szkolnictwa polskiego pod trzema zaborami i w czasie wielkiej wojny:

„Mimo lokalnych różnic, mimo stosowania surowszych lub łagodniejszych środków, wszystkie trzy państwa zaborcze dążyły zarówno do wypaczenia i zniszczenia naszego szkolnictwa. Stąd też praca nauczycielska w Polsce w tych czasach ma przeważnie obronny charakter, skupia się w czujności nad utrzymaniem ducha narodowego, nad ochroną młodzieży przed działaniem obcych, wrogich wpływów".

„Szkolnictwo polskie gnębione i prześladowane, miało chwile pomyślniejsze w okresie Wilna i Krzemieńca; w Poznańskiem w latach czterdziestych, w Galicji rozwijać się poczęło po otrzymaniu autonomji w roku 1867; w Królestwie dopiero po ruchach rewolucyjnych 1905 roku, po strejkach młodzieży i powstaniu szkół prywatnych, utrzymywanych przez społeczeństwo. Wszędzie i zawsze czyhały nań siły niszczące, przed któremi taić się musiało w podziemia, działać podstępnie i skrycie".

W czasie wyzwalania się narodu, szkolnictwo polskie szło na czele ruchu, organizowało się i rozwijało w ogniu wojny światowej, tuż za ustępującemi wojskami najeźdźców, na dymiących jeszcze zgliszczach i ruinach. Żywą działalność rozwinęło Królestwo, gdzie wszystko niemal należało stworzyć i to szybko, sprężyście, aby zaspokoić choć w części przejawiające się żywe pragnienie nauki. Pokrewny ruch rozwija się w krajach litewsko-ruskich, w których Polacy licznie są osiedleni. Spolszczenie szkolnictwa odbywa się żywo w byłym zaborze pruskim. Małopolska ucierpiała najwięcej wskutek wojny, straciła liczne środki pomocnicze i siły nauczycielskie, ale otrząsnęła się z naleciałości systemu austrjackiego. Ruchliwą żywotność wykazali tułacze, których wojna wyrzuciła na obczyznę — wszędzie, gdziekolwiek skupiła się garstka Polaków, zaraz powstawały szkoły, kursy, uczelnie wszelkiego typu, byle zapewnić dzieciom naukę w duchu i języku narodowym[1])".

Dziś, gdy w naszych czasach zamknęła się jedna karta dziejów a otwarła druga, gdy Bóg pisze wyroki dziejów, gdy „ z zamętu rodzi się świat ducha", gdy „stare kształty się walą", dźwiga się wśród wielkich trudności gmach niepodległego Państwa Polskiego, niepodobna jeszcze przewidzieć ani myślą ogarnąć, jaki kształt przybierze szkoła polska. To tylko pewne, że najbliższem i najważniejszem zadaniem organizatorów naszego szkolnictwa będzie: usunąć z niej naleciałości obce, które przez przeszło lat 100 zatruwały dusze młodzieży polskiej i przy pomocy szkoły odpowiadającej właściwościom naszego charakteru dążyć do duchowego zespolenia całego narodu. Szkoła polska

[1]) Helena Witkowska i Ludomir Sawicki. Nauka o Polsce współczesnej, Warszawa, 1920, str. 153—154.

nie może być ślepem naśladownictwem żadnego wzoru obcego, ale tworem oryginalnym, dostosowanym do potrzeb współczesnego życia polskiego, formą i treścią winna być dostosowana do tych warunków i dążeń, jakie nam dziś przyświecają.

W świadomości bowiem Narodu polskiego utrwaliła się oddawna ta zasada, że najpewniejszą i najpierwszą dźwignią rozwoju sił narodowych musi być oświata, i że tylko mądrze zorganizowane wychowanie narodowe zdolne jest zapewnić krajowi światłych, dzielnych i patrjotycznych obywateli. Powiedział to już w roku 1600 kanclerz i hetman Jan Zamojski, wydając dyplom dla założonej przez siebie Akademji, głosząc, że taka zwykła być Rzeczpospolita, jakiemi są obyczaje i wykształcenie obywateli". Powtórzył za nim to samo ks. Stanisław Konarski[1]) a za nim jako dogmat przyjęli tę zasadę wszyscy prawie nasi reformatorowie wychowania publicznego, nie zapomną tedy o niej z pewnością i dzisiejsi organizatorowie szkolnictwa polskiego.

„SZKOŁA PRZYSZŁOŚCI" — SZKOŁA PRACY.

Koniec wieku XIX i początek XX nie może się poszczycić dziełami tak znakominych pedagogów, jakimi byli w wieku XVIII Rousseau, Pestalozzi, Herbart i inni. Nie znaczy to jednak, jakoby pedagogika w tym czasie miała nie uczynić żadnego postępu. Rzecz ma się przeciwnie. Zmieniły się tylko warunki i metody badania. Zmienił się i rozszerzył zakres badania i koło pracowników zajmujących się pedagogją.

Dziś prócz pedagogów zajmują się sprawami wychowania i nauczania psychologowie, lekarze i socjologowie; powstają nowe hasła i pomysły, powstają nowe szkoły, laboratorja służące badaniu nad rozwojem duszy dziecka w różnych okresach życia i z różnych środowisk.

Psychologja dziecka jest dziś już osobną i poważną nauką, która pedagogowi praktycznemu daje szerszy pogląd na jego pracę wychowawczą, pobudza do nowych doświadczeń w kierunku wychowania i nauczania.

Pod innym jeszcze względem zaznacza się nowy kierunek doświadczalny współczesnej pedagogji. Dotychczas zajmowała

[1]) Qualibus pubem sibi format ipsa moribus, Tales habitura est Respublica cives".

się pedagogja przeważnie dziećmi typu normalnego, pod względem rozwoju umysłu, woli i uczucia. W czasach najnowszych wybitni lekarze i pedagogowie skierowali swe badania na zboczenia od tego prawidłowego typu, a to tak w kierunku ujemnym (dzieci anormalne) jak i w kierunku dodatnim (dzieci supernormalne, wybitnie uzdolnione).

Lekarze i pedagogowie uznając, że bez należytego rozwoju fizycznego rozwój duchowy młodzieży jest niemożliwy, zajęli się obecnie gruntownie higjeną wychowania, a liczne prace poważne w tej dziedzinie, jak niemniej specjalne kongresy naukowe w sprawie higjeny szkolnej w Norymberdze r. 1904 i w Londynie 1907, są wymownym dowodem wielkiego zainteresowania się tą sprawą.

Wojna światowa wydobyła nadto na jaw cały szereg niedomagań szkoły dotychczasowej, a społeczeństwa całego świata domagają się stanowczo ich usunięcia. Domagają się zwłaszcza usunięcia jednostronności w dzisiejszem wychowaniu i nauczaniu, jednostronnego kształcenia intellektu, ze szkodą innych władz umysłowych: uczucia, woli, wyobraźni.

Nowe metody, wprowadzone niedawno do psychologji i pedagogji, wskazały także na wielką wadę dotychczasowych metod w wychowaniu i nauczaniu, których wynikiem jest brak samodzielności u młodzieży, wskazały na zaniedbanie kształcenia i rozwijania popędu czynnego (twórczego) u młodzieży.

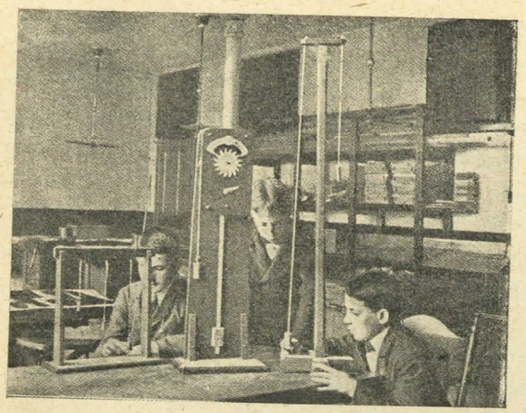
Przynajmniej w głównych zarysach główne te prądy znać winien nauczyciel w czasach obecnych, by móc w praktyce swej dostosować do nich swe postępowanie.

Z pomiędzy wszystkich projektów reformatorskich, w które obfituje pedagogja naszych czasów, żaden nie obudził tak żywego zainteresowania, żaden nie wywarł tak znacznego wpływu na praktykę szkolną, jak hasło rzucone przed kilkunastu laty p. tyt.:

„Szkoła pracy".

Ta okoliczność, że najznakomitsi pedagogowie nowocześni mimo różnic w swych poglądach pod względem pożyteczności idei „szkoły pracy" są ze sobą zgodni, że plany nauk urzędowe w rozmaitych państwach w ostatnich czasach wydawane, noszą wyraźny wpływ „szkoły pracy", świadczy najwymowniej o jej żywotności.

Idea sama nowa nie jest, podnosili ją już i dawni pedago-



Uczniowie szkoły ludowej w New Yorku, robiący doświadczenia przy pomocy wykonanych przez siebie przyrządów.

gowie, nie mogli tylko znaleźć formy odpowiedniej dla jej urzeczywistnienia. Dopiero czasom nowożytnym zastrzeżone było wprowadzenie jej w życie. Ogromny postęp, jaki osiągnęły nauki, zwłaszcza przyrodniczo - techniczne w nowszych czasach, sprawił, że do szkoły nowoczesnej na wszystkich jej stopniach wciskało się coraz więcej materjału naukowego. Nadmiar tego materjału był powodem, że pokonanie jego w wielu wypadkach tylko w ten sposób było możliwe, że go nauczyciel podawał a uczniowie podany przedmiot przyjmowali i z mniejszem lub większem zrozumieniem sobie przyswajali. O głębszem, twórczem przerobieniu tego materjału przez uczniów z powodu braku czasu nie mogło być nawet mowy. Tak więc stało się, że twórcze siły dzieci i młodzieży zupełnie niewyzyskane zanikały. Mnożyć się więc poczęły zarzuty słuszne przeciw szkole nowoczesnej, że przeciąża mózgi, że wypuszcza w świat młodzież słabą fizycznie, bierną umysłowo, mało samodzelną, niewytrzymałą w pracy a, co gorsza, nieumiejącą pracować, słowem, nieprzygotowaną do życia.

„Szkoła pracy“ wzięła więc sobie za zadanie sprowadzić w tym względzie radykalną zmianę. Domaga się ona ograniczenia materjału naukowego przez usunięcie szczegółów podrzędnych, nieistotnych, w zakresie zaś pozostałych i tak wybranych części przedmiotu naukowego ma uczeń nauczyć się używać własnych sił twórczych przez własną pracę. Uczeń w tej nowej szkole ma się nauczyć samodzielnej obserwacji, samodzielnego badania, myślenia i wnioskowania, słowem, dochodzić ma do samodzielnego zdobywania wiedzy. Uczeń w „szkole pracy“ przechodzić ma od roli biernej do czynnej, nauczyciel zaś ma odtąd być tylko doradcą i przewodnikiem.

Sama idea „szkoły pracy“ jest do pewnego stopnia przedmiotem sporu pomiędzy pedagogami. Gdy bowiem jedni, jak np. głośny reformator szkolnictwa ludowego w Monachjum, Jerzy Kerschensteiner, głosi zasadę, że celem wychowania przy pomocy, „szkoły pracy“ jest przysposobienie pożyteczne obywateli Państwa a głównym środkiem wiodącym do tego celu jest wprowadzanie do programu nauki już w szkole ludowej systematycznego nauczania pracy ręcznej, to drudzy, a jest ich znaczna większość, utrzymują, że ostatecznym celem szkoły jest wychowanie osobowości, wychowanie całego człowieka a środkiem do tego wiodącym jest samodzielna praca. Gdy więc Kerschensteiner domaga się wprowadzenia do szkół pracy fachowo - technicznej, to przeciwnicy jego żądają wychowania młodzieży przez pracę do pracy, upatrując w niej doskonały czynnik wychowawczy. Przywrócenie wartości pracy w społeczeństwie przez szkołę jest dziś zwłaszcza, po wojnie, jednym z najważniejszych postulatów społeczeństw całego świata.

W czasach naszych, w okresie potężnego rozwoju przemysłu fabrycznego, praca domowa prawie zupełnie ustała. Dawniej sporządzano niejeden artykuł codziennej potrzeby w domu; przypomnieć choćby można: przędzenie, tkactwo, robienie mydła, świec itd. Dzieci przypatrywały się tej pracy, często brały w niej czynny udział narówni ze starszymi, nabierały wprawy w używaniu rąk, uczyły się pracę cenić i rozumieć. Wszystko to dziś ustało. Podupadły w przeważnej części rękodzieła dawniej po domach uprawiane, co więcej, wśród wielu rodzin wielkich miast ustało nawet gotowanie w domu, dzieci więc nie mają sposobności nawet przypatrzenia się sposobowi sporządzania potraw. Praca więc ręczna znikła prawie zupełnie z przed oczu dorastającej młodzie-

Laboratorjum liceum francuskiego.

ży, skryła się poza wysokie mury fabryk, stała się osobnym dla siebie światem, do którego dziecko rzadko tylko zajrzeć może. Ogół dzieci i młodzieży nie ma sposobności przyjrzenia się ludziom przy pracy i jest tem samem pozbawiony jednego z najsilniejszych czynników wychowania. I w tem leży najcięższa praca pedagogiczna naszych czasów. Dziecko, które widzi starszych przy pracy, jest zawsze w dobrej szkole, nawet, gdyby się czytać i pisać nie uczyło. Chwyta ono mimowoli swemi słabemi rączętami za przedmiot pracy starszych, usiłuje im pomagać, staje się istotą twórczą, samodzielną.

Jak wielkie znaczenie ma praca dla dzieła wychowania, widzi się najlepiej z tego, czego przy jej pomocy dokazał wielki pedagog Murzynów, Booker-Washington w Tuskegee w Stanach Zjednoczonych[1]). Przez należyte zastosowanie pracy ręcznej jako czynnika wychowawczego osiągnął on w wychowaniu i umoralnieniu Murzynów rezultaty podziwienia godne. Kto dziś zajdzie do Tuskegee, miasta Bookera Washingtona, jak je słusznie dzisiaj nazywają, widzi przed sobą potężny kompleks budynków w liczbie 125. Są tam: budynki szkolne i mieszkalne, lokale na zgromadzenia, bibljoteki i muzea, warsztaty i laboratorja, fabryki i chłopskie zagrody z ogrodami i placami do zabaw sportowych pośrodku. Wszystko to otoczone polami i plantacjami. W samym środku osady wznosi się okazały kościół. Wszystko to, co tu przybysz widzi: domy, warsztaty, fabryki a nawet kościół — to robota uczniów murzyńskich, którzy przez lat 25 do szkoły w Tuskegee chodzili i dziś jeszcze w liczbie około 1500 chłopców i dziewcząt naukę pobierają. Oni to własnoręcznie kopali pod budowę ziemię, wyrabiali i palili cegłę, prowadzili każdą budowę i od fundamentu aż do komina, zajmowali się urządzeniem wewnętrznem, nie wyjmując aparatów do ogrzewania, dzwonków elektrycznych i telefonów. Oni to prowadzą gospodarstwo w zagrodach, w których pełno koni, owiec i nierogacizny, oni sami sporządzają i naprawiają wszystkie sprzęty gospodarcze. Cegielnia, która im służy przy wznoszeniu budowli w Tuskegee, obsługuje i teraz jeszcze dostarcza materjału całemu miastu

[1]) E. Lehmann, Erziehung zur Arbeit, Leipzig, 1914.

i okolicy a budowniczowie, których przy budowie miasteczka wykształcono, podejmują się wszelkich zamówień w swoim fachu.

Nauka modelowania w szkole dla idjotów w Londynie.

„Nasi dawni wychowankowie — pisze Booker-Washington — odwiedzają nas często w Tuskegee, zasiadają z nami do suto i dostatnio zastawionych stołów w obszernej sali i otrzymują dobry, smaczny obiad, który zgotowali uczniowie sami. Obrus i serweta lśnią się od śnieżnej białości, kwiaty zachwycają oko a śpiew ptaszął, dolatujący z miłą wonią z ogrodów, raduje ucho. Widzą oni także, że obiad podaje się tu punktualnie o oznaczonej godzinie, że usługa jest zwinna i dyskretna. Gdy się to wszystko widzi i słyszy, gdy się patrzy na ten rozwój dzieła powolny a stały, ma się pewność trwałości na przyszłość."

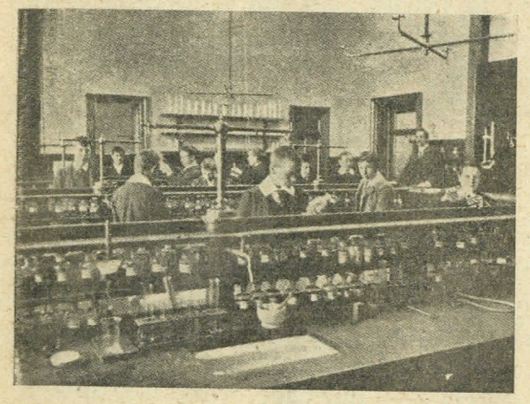
Jak to być może — możnaby zapytać — że w Tuskegee dokonywa się tylu i tak różnorodnych prac w szkole, w której przecież udziela się równocześnie także wiadomości teoretycznych? Odpowiedź na to prosta. Szkoła, która jest zarazem domem dla wychowanków, więcej też czasu może poświęcać dla ich wychowania. Uczniowie, którzy uczą się w Tuskegee, są w wieku przeciętnie lat 14—18, są więc w latach, w których chłopcy mają najwięcej zdolności i ochoty do cięższej pracy ręcznej. Przeważna część uczniów korzysta z nauki teoretycznej tylko w godzinach wieczornych, resztę dnia poświęcając pracy w warstatach lub pracy w polu. Szkoła dzienna, jak w całej Ameryce, tak w Tuskegee tak jest urządzona, że dla pracy ręcznej dużo jeszcze czasu pozostaje. Część roku i dnia, którą się w Ameryce poświęca właściwej nauce szkolnej, jest tam wogóle znacznie krótsza, niż w Europie. Ferje letnie trwają 2—3 miesiące, wszystkie soboty są wolne, czas szkolny dzienny wynosi zwykle cztery godziny,

rzadko pięć. Pokonanie materjału naukowego w tym czasie jest tam możliwe dlatego, że ograniczony on jest do rzeczy najniezbędniejszej. Pstrokacizna przedmiotów naukowych, tak modna jeszcze dziś w Europie, jest Ameryce nieznana.

Praca więc ręczna jest tu pojęta jako potężny czynnik cywilizacyjny „kolorowej" ludności Ameryki. Kulturę tak bardzo potrzebną otrzymują wychowankowie przez to wszystko, co robią i przez środowisko, w którem przebywają. Z największą stanowczością domaga się od nich szkoła czystości. Codziennie myją się starannie i czyszczą zęby. Szczoteczka do zębów należy do nieodzownych przyrządów wychowanka szkoły w Tuskegee, kto jej nie używa, bywa ze szkoły wykluczony. „Niedawno — pisze Booker — przyszedłem do szkoły i odwiedziłem jeden z oddziałów przeznaczonych dla dziewcząt. Mieszkały tam trzy dziewczątka w jednej izdebce. Przyszły one do szkoły dzień przedtem. Gdy zapytałem je, czy mają szczoteczkę, odpowiedziały radośnie „tak" a pokazując szczoteczkę oświadczyły, że ją sobie wszystkie trzy do spółki kupiły. Oczywiście — dodaje Booker — niebawem dowiedziały się, że szczoteczka tylko jednej właścicielce służyć może".

Jaki też cel ogólny przyświeca szkole w Tuskegee. Nietylko przyzwyczajenie do pracy, nietylko przysporzenie korzyści materjalnej z niej płynącej, ale przez rozwinięcie u wychowanków poważnych prawdziwie ludzkich zainteresowań, wytworzenie moralnego, szlachetnego charakteru.

I ten cel rzeczywiście się osiąga.



Nauka chemji w szkockiej szkole średniej w Irvine.

Kto chce w człowieku dobro wykształcić, musi mieć przed oczyma człowieka całego: jego zdolności, sposób życia, sposób myślenia, nałogi. Nie może wychowawca zadowolić się człowiekiem czytającym i piszącym, musi wytworzyć z wychowanka jednostkę czyn-

ną, pracującą, musi mieć na względzie jej potrzeby i jej nawyknienia obecne, jej przyszłą walkę o byt. To jest dopiero sfera, w której wykuwają się prawdziwe charaktery.

Na idei pracy zbudował inny Amerykanin, John Dewey cały system wychowawczy. Rozwinął on swe zasady wychowawcze z doświadczeń, które wykonał w szkole założonej przez siebie przy uniwersytecie w Chicago. Za cel szkoły wytknął on sobie: szkołę połączyć silniejszym węzłem z życiem dziecka w jego codziennem otoczeniu, wybierał przedmioty nauczania takie, któreby w życiu dziecka miały rzeczywiste znaczenie. Roboty ręczne stały się punktem środkowym wychowania w jego szkole, a były niemi: zajęcia w warsztacie przy pomocy narzędzi do obrabiania drzewa i innych materjałów, zajęcia przy kuchni, zajęcia tkackie, szycie bielizny. Pracę ręczną wprowadzono przedewszystkiem do nauk przyrodniczych, które jako przeważnie doświadczalne, wymagają zręczności ręki i oka w pracach, odnoszących się do tych studjów.

Wszystkie zajęcia praktyczne prowadzone są w szkole Deweya nie jako cel sam w sobie, lecz jako środek wychowawczy, nie jako przedmiot naukowy, lecz jako środek skłaniający dzieci do zrozumienia potrzeb społeczeństwa i do wyjaśnienia, jak dzięki przenikliwości ludzkiej i wniknięciu w przyrodzone warunki jego istnienia, potrzeby te mogą być zaspokojone. W ten sposób nauczanie zyskuje znaczenie społeczne, staje się celem życia dla dziecka, a szkoła, będąca dziś miejscem stojącem zdala od rzeczywistego życia, gdzie tylko lekcji nauczyć się trzeba, staje się zgodna z naturą, nadzwyczaj ważną cząstką zbiorowego życia. Wprowadzenie zajęć praktycznych odnawia całą atmosferę szkolną. Szkoła więc wiąże się z życiem i staje się społeczeństwem w miniaturze, rozwijającem się w sposób naturalny[1]).

Na tej samej zasadzie stosowania pracy jako czynnika wychowawczego, na systematycznem rozwijaniu w dzieciach samodzielności i budzenia popędu czynnego, polega także instytucja t. zw. „Domów dziecięcych" *„Le case dei*

[1]) A. Pabst, Wychowanie praktyczne, przekł. polski, Warszawa. str. 78—9.

bambini", które stały się błogosławieństwem klas robotniczych we Włoszech, w Szwajcarji, Francji i Stanach Zjednoczonych.

Oto jak powstały „Domy dziecięce"[1]):

Była w Rzymie pod koniec XIX w. dzielnica św. Wawrzyńca „*San Lorenzo*", zamieszkana przez najuboższe warstwy robotnicze, siedziba nędzy i występku, dostarczająca codziennie obfitego materjału kronikom kryminalnym. Uczciwy i licho płatny robotnik, często robotnik bez pracy, z musu lub z lenistwa, dawny więzień, korzystający z chwilowej wolności, — oto mieszkańcy tej nieszczęśliwej dzielnicy.

Celem ratowania tych nędzarzy powstał w Rzymie Instytut „*Beni Stabili*", mający na celu nabywanie domów, ulepszanie ich i oddawanie w zarząd najbiedniejszym z biednych. Na czele tego towarzystwa stanął inżynier, Edward Talamo; pod jego kierunkiem przebudowano w krótkim czasie w dzielnicy św. Wawrzyńca 58 domów zawierających 1.600 mieszkań, które dały schronienie licznym rodzinom biednych robotników.

Zaopatrzywszy rodziny ubogich w ognisko domowe, pragnął Instytut nadto, aby ognisko to było czyste. Osiągnął ten cel przez współdziałanie lokatorów. Wyznaczono nagrody dla tych, którzy w swem ognisku najsumienniej czystości przestrzegać będą. Odtąd wszyscy mieszkańcy domów w San Lorenzo współzawodniczą ze sobą w szlachetnych zabiegach około przestrzegania zasad higjeny i piękna, tak, że domy pozostające pod ich wyłączną opieką mogą iść w zawody pod tym względem z domami zamożnych mieszczan.

Czystość w mieszkaniu pociąga za sobą czystość osoby. Tam, gdzie wszystko odświętne jest w otoczeniu, rodzi się żądanie czystości osobistej. Postarał się więc Instytut o to, by każdy dom w dzielnicy św. Wawrzyńca posiadał specjalne pomieszczenie i urządzenie kąpielowe z wodą zimną i gorącą, z której wszyscy lokatorowie korzystać mogą.

W ten sposób dawne jaskinie nędzy stały się dostępnemi pod względem materjalnym i moralnym dla dobrodziejstw cywilizacji i higjeny.

Tymczasem przy spełnianiu swego szlachetnego zadania Instytut natknął się na poważną przeszkodę w osobie dzieci robotniczych. Była tam przewaga dzieci takich, które były

[1]) „Domy dziecięce", Metoda pedagogji naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci, przekł. z włoskiego, Warszawa, 1913.

jeszcze za młode, by mogły chodzić do szkoły, a pozostawione w domu bez opieki, w nieobecności rodziców pracujących poza domem, stawały się burzycielami gmachu. Nie mogły one jeszcze pojąć zobowiązań, zaciągniętych przez rodziców, nie mogły rozumieć znaczenia nagród za utrzymanie mieszkania w czystości, wobec czego prowadziły dalej dzieło małych wandali.

Ogród w duńskiej szkole ludowej.

Ta okoliczność skłoniła Instytut do zaprowadzenia nowej reformy, bardzo pożytecznej i bardzo poważnej, do założenia tak zwanych „Domów dziecięcych" *Le case dei bambini*, w San Lorenzo.

Odtąd mogły matki posyłać tam wszystkie dzieci, które nie miały jeszcze odpowiedniego wieku, aby pójść do szkoły. Strzeżone dobrze i wychowywane, pozostawały odtąd dzieci w tych domach w czasie, gdy rodzice ich zajęci pracą nie mogli oddać się ich pilnowaniu.

Warunki, pod jakiemi przyjmowano i utrzymywano dzieci w tych zakładach, były nietrudne. Matki były obowiązane posyłać tam dzieci czysto umyte i starannie ubrane, dbać o ich stronę fizyczną i moralną. „Gdyby się okazało (mówi regulamin), że rodzina wpływa ujemnie na zachowanie się dziecka w szkole, co narażałoby powagę szkoły na szwank, dziecko byłoby zwrócone rodzicom i stałoby się dla nich ciężarem. Rodzice, którzy miotają przekleństwa, kłócą się, postępują brutalnie, natychmiast odczują krzywdę, jaką wyrządzają swym dzieciom, które z powodu wad rodzicielskich będą pozbawione opieki moralnej, tak bardzo im potrzebnej".

Matki obowiązane są nadto jawić się u dyrektorki raz na tydzień celem dostarczenia jej wiadomości o dzieciach. Nawzajem dyrektorka udziela matkom na podstawie wskazówek lekarza, stale odwiedzającego szkołę, rad i przestróg nietylko w zakresie wychowania moralnego, ale i pod względem higjeny.

Dyrektorka jest zawsze na usługi rodziców. Obowiązana

jest ona wedle ustawy mieszkać w tym samym domu, co jej mali uczniowie. Jako osoba wykształcona i górująca wychowaniem nad całem otoczeniem, wywiera ona głęboki wpływ na wszystkich mieszkańców domu. Jako prawdziwa misjonarka wśród tych ludzi nawpół dzikich zbiera ona, jeżeli posiada trochę taktu i serca, niezwykłe owoce tej cudownej pracy społecznej.

Taką misjonarką w najpiękniejszem tego słowa znaczeniu, jest twórczyni systemu wychowawczego „Domów dziecięcych" Marja Montessori. Wezwana do organizacji tych zakładów w San Lorenzo, postawiła je na tym poziomie, na którym szerzą one dziś błogosławieństwo wśród licznych rzesz robotniczych w Europie i Ameryce.

Marja Montessori, ukończywszy wydział medyczny, pracowała najpierw nad psychjatrją i przez szereg lat kierowała zakładem dla dzieci nienormalnych. Po głębokich studjach w zakresie psychologji i fizjologji, otworzyła w Rzymie r. 1907 szkółkę dla dzieci niedorozwiniętych z ludu i wprowadziła w niej swoją metodę przyzwyczajania dzieci do pracy, pobudzania do samodzielności i budzenia popędu czynnego. Dzięki tej metodzie dzieci uważane przez inne zakłady za nieuleczalne, zmieniały się do niepoznania. Wezwana przez Instytut *„Beni Stabili"* do objęcia kierownictwa „Domów dziecięcych" w San Lorenzo, stosować zaczęła w tych zakładach system używany dotychczas do kształcenia dzieci nienormalnych. Rozwijanie zmysłów przy pomocy celowo obmyślanych ćwiczeń praktycznych, budzenie popędu czynnego stało się i tu ośrodkiem wychowania. Nauczycielka sama miała tylko jedno zadanie: obserwować czynności dzieci i kierować niemi tak, aby się nie spostrzegły i swobodnie obracały się w swem nowem otoczeniu.

„Wszystkie zajęcia w „Domu dziecięcym" tak są zorganizowane, by, rozwijając w dzieciach zręczność, spostrzegawczość, ćwicząc zmysły i kształcąc poczucie samodzielności, nie podsycały zarazem ich próżności i fałszywej dumy z pracy. Istotą ogródka włoskiego jest, że dzieci się w nim nie nudnie bawią, ale interesująco pracują".

Pracę, jako czynnik wychowawczy, polecał także gorąco w swoich pismach i stosował w praktyce sławny angielski myśliciel John Ruskin. Ten antyutylitarny marzyciel, przeciwnik fabryk i kolei żelaznych, wielbiciel idei dla idei, sztuki dla sztuki, uważał przecież pracę jako czynnik jedyny, mogący ludzkość umoralnić i uszlachetnić. Temu też celowi służyły t. zw. „warsztaty Ruskinowskie", rozpowszechnione dziś w całej Anglji. I rzecz znamienna! Idee Ruskina zyskały sobie w Anglji, kraju najbardziej dumnym ze swego przemysłu, wśród narodu najbardziej egoistycznego, nadzwyczajną popularność. Dzieła jego rozeszły się w setkach tysięcy egzemplarzy, potworzyły się towarzystwa do odczytywania jego pism, instytucje i warsztaty ręczne, pod jego natchnieniem powstałe, utrzymują się i dziś po jego śmierci.

Nazwano Ruskina najświetniejszym ze współczesnych genjuszów Anglji, a damy arystokracji angielskiej potwierdziły ten wyrok, strojąc się w grube sukna i płótna sporządzone w warsztatach Ruskinowskich.

W pismach swych i w życiu praktycznem popierał i apostołował idei pracy znakomity powieściopisarz i myśliciel rosyjski Lew Tołstoj, postać jedyna w swoim rodzaju wśród nowoczesnych pisarzy europejskich, wielki nietylko talentem, lecz także siłą i szczerością przekonań. Wedle Tołstoja wychowanie i nauczanie mają na celu wyłącznie tylko rozwój wrodzonych zdolności przez poddawanie duchowi dziecka stosownego materjału do przyswajania. Budzenie czynu i samodzielności, wzmacnianie woli i kształcenie silnego charakteru, jest głównem zadaniem wychowawcy. Tołstoj już w roku 1849 a później w roku 1859 założył w majętności swojej w Jasnej Polanie szkółkę, w której sam był nauczycielem a wychodząc z założenia, że wszystko, co dotychczas uważane było w pedagogice za słuszne, kroczyło drogą kłamliwą, zostawiał dzieciom zupełną swobodę, pierwszeństwo przyznając dziecku. „Rola ucznia i nauczyciela zatracić winny swe granice. Dziecko bowiem stoi bliżej odemnie, bliżej niż każdy dorosły owego ideału prawdy, piękna i dobra, którym porwany przez zarozumiałość często dziecko prowadzi".

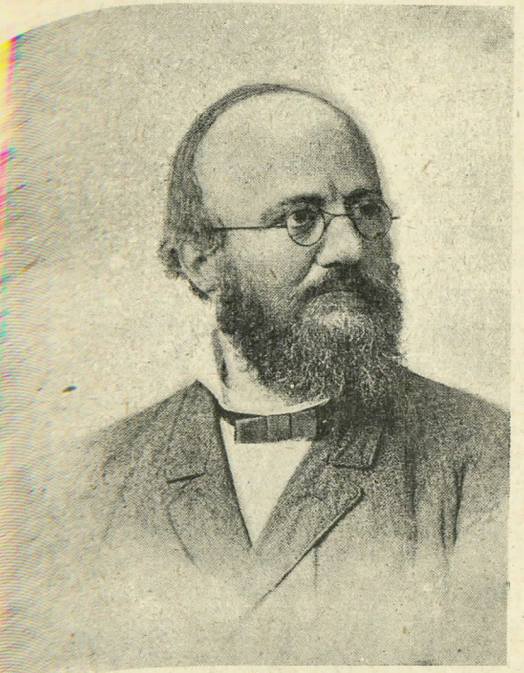
W szkole Tołstoja uczono religji, nauk przyrodniczych, matematyki, języków, sztuk plastycznych, muzyki i rzemiosł:

stolarstwa, mularstwa, krawiectwa, pozostawiając uczniom swobodę wyboru rodzaju rzemiosła.

Po śmierci Tołstoja spadkobiercy jego założyli w Jasnej Polanie, spełniając polecenia wielkiego pisarza „Państwo dziecka". Ośmset dzieci ze sfer robotniczych i wiejskich znajduje tam pomieszczenie. Dzieci uprawiają same pola pod kierownictwem agronoma, naukę pobierają w szkołach dla nich założonych, czytania uczą się na podstawie elementarza, ułożonego przez Tołstoja.

Pozatem istnieje tam teatr i muzeum dla dzieci, oraz rozmaite szkoły rękodzielnicze, w których dzieci uczą się stolarstwa, naprawy maszyn, szewstwa i krawiecczyzny.

Dzieci rozdzielają pracę między siebie, utrzymują budynki w porządku i gotują same potrawy, przeważnie roślinne w myśl polecenia Tołstoja, który propagował jarstwo. Dzieci cieszą się zupełną swobodą a wychowawcy starają się jak najmniej ograniczać ich czynności i zajęcia.



Dr. Henryk Jordan.

W Polsce instytucje w rodzaju „Domów dziecięcych" Marji Montessori wprowadzono na próbę w Krakowie w zakładzie p. Weychert-Szymanowskiej a w Warszawie w zakładzie prof. Karpowicza. Rozumie się samo przez się, że w Krakowie i Warszawie przystosowano metodę włoską do temperamentu i właściwości dzieci polskich.

Pracę ręczną jako czynnik wychowawczy pojmuje i w praktyce przeprowadza „Polskie Muzeum szkolne" we Lwowie, które do spółki z zasłużonem towarzystwem, „Ligą

Pomocy przemysłowej", urządza od szeregu lat w Małopolsce warsztaty uczniowskie, nazwane od znakomitego opiekuna wychowania fizycznego w Małopolsce, Henryka Jordana „warsztatami Jordanowskiemi". Odbyte dwa zjazdy kierowników warsztatów Jordanowskich uchwaliły zgodnie popierać wszelkiemi sposobami pracę ręczną w szkołach średnich i podnieść ją do poziomu racjonalnego programu wychowawczego.

Te same zasady wychowawcze jak w zakładzie w Tuskegee, jak w „Domach dziecięcych" Marji Montessori, jak w warsztatach Ruskinowskich, Tołstojowskich i naszych Jordanowskich, stosowane są także w t. zw. „Szkole angielskiej" Cecila Reddie, założonej w r. 1899 w Abbotsholmie, prowincji Derbyshire i w szkole założonej przez jego ucznia w hrabstwie w Bedales, w *écoles de roches*, założonej przez Francuza Edmunda Demolins w Verneuil koło Paryża a wreszcie w szkołach Hermana Lietza w Niemczech.

Wychowanie fizyczne w tych szkołach ma za zadanie wyrabiać w wychowankach energję i rzutkość, aby potrafili dokładnie wykonać pracę na nich włożoną i kierować pracą innych. Wychodzą tam z tego przekonania, że chwiejność i brak moralnego hartu u ludzi pochodzi często ze słabości fizycznej.

Prace ręczne, spełniane przez uczniów, muszą tam mieć zastosowanie praktyczne. Dr. Reddie twierdzi, że uczniowie zbudowali i urządzili prawie sami swoją szkołę. Przed powstaniem szkoły ogród był zarośnięty chwastami a folwark leżał w gruzach. Uczniowie uporządkowali wszystko, porobili drogi, zaprowadzili dreny, barjery zapuścili smołą, sztachety i budowę pomalowali, urządzili plac do gry w piłkę *(football)* z jego zastawami. Ponieważ w warsztatach uczą się początków ciesielstwa i stolarstwa, wyrobili więc dużo sprzętów do użytku domowego.

Latem roboty w ogrodzie i w polu zabierają uczniom wiele czasu, zabudowania szkolne oddziela od pól uprawnych mała, zadrzewiona dolina, którą przepływa strumyk. Na strumyku tym uczniowie urządzili szereg stawków-rezerwoarów, połączonych ze sobą całym systematem dróg. Wszystkie te roboty i przekopy wykonali uczniowie sami. Urządzenie wewnętrzne szkoły w Abbotsholm w przeważnej części wykonane także zostało rękami wychowanków szkoły.

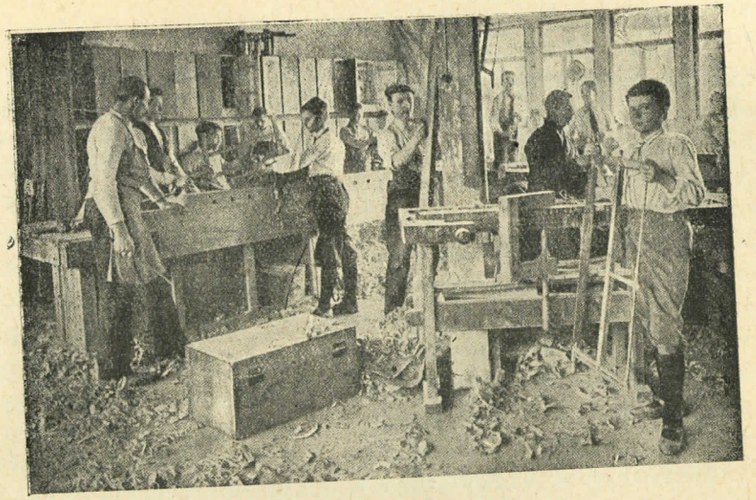
Teoretykiem nowego kierunku pedagogicznego, uznającego w idei pracy znakomity czynnik wychowawczy, jest jeden z najznakomitszych filozofów współczesnych, twórca systemu filozoficznego, znanego pod nazwą „pragmatyzmu“ William James. W swych wykładach dla nauczycieli („Talks for Teachers“ [1]) kładzie on nacisk przedewszystkiem na wolę; praktyczna strona życia psychicznego uznana jest w systemie jego za najważniejszą a funkcje teoretyczne tylko za jej przygotowanie. „Mózg nasz — powiada James — jest nam dany do celów praktycznych“. Posiadamy go, nie aby zbierać wyobrażenia i porządkować je potem jakby w muzeum jakiem. Pierwotne jego przeznaczenie jest przyjmować tylko takie wyobrażenia, których człowiek potrzebuje do utrzymania życia i do czynności życiowych, zachować je i porządkować winien tylko w tym, a nie w innym celu.

Wychowanie, zdaniem Jamesa, polega na tem, by w człowieku wzbudzić takie środki i siły, któreby mu dały możność przystosowania się do środowiska społecznego i fizycznego. Człowiekiem bez wychowania jest osobnik, który umie sobie radzić tylko w najzwyklejszych położeniach życiowych, gdy tymczasem człowiek wychowany dobrze, dzięki wzorom, które zachował w pamięci i pojęciom abstrakcyjnym, które sobie przyswoił, umie zachować je odpowiednio i w takich warunkach, w jakich się nigdy przedtem nie znajdował. Wychowanie więc, jednem słowem, polega na organizacji zdobytych przyzwyczajeń i dążności do działania.

Umysł powinien reagować na wszystko, co przyjmuje; każde wrażenie musi się odpowiednio wyrazić — oto naczelna zasada, o której nauczyciel nigdy zapominać nie powinien. Wrażenie, które poprostu odbije się o oczy i uszy ucznia, a w żaden sposób nie oddziaływa na jego czynności, jest wrażeniem zmarnowanem. Jest ono fizjologicznie niekompletne, jest bezowocne, gdyż nie przysparza nowych zdolności. Najtrwalsze są te wrażenia, pod których wpływem mówimy, działamy lub doznajemy silnych wstrząśnień wewnętrznych.

Najznakomitszy postęp w zakresie nauczania średniego

[1]) W. James, **Pogadanki psychologiczne**, przekł. I. Moszczeńskiej, wydanie drugie, Warszawa, 1918, zwłaszcza rozdział IV-y p. t. „Wychowanie i działanie“.



Warsztat uczniów szkoły wiejskiej w Haubinda.

zaznaczył się w ostatnich czasach przez wprowadzenie do szkół ćwiczeń ręcznych. Postęp ten nie na tem polega, że przysporzy nam ludzi praktycznych i zręcznych w życiu domowem lub uzdolnionych w rzemiośle, lecz że wyda obywateli, posiadających całkiem nowy typ umysłowy. Prace laboratoryjne i prace ręczne przyzwyczajają do ścisłej obserwacji, rodzą subtelne poczucie różnicy między tem, co jest dokładne a tem, co niejasne i niepewne, dają pojęcie bogactwa i zawisłości w przyrodzie i niedokładności wszelkich abstrakcyjnych słownych opisów rzeczywistych zjawisk. Są to cenne i trwałe zdobycze dla umysłu, który się niemi przejmuje.

W szkole naśladownictwo i współzawodnictwo grają bardzo żywotną rolę. Każdy nauczyciel wie, jak się dużo na tem zyskuje, gdy cała gromada dzieci wykonywa jednocześnie pewną czynność. Najlepsze rezultaty osiąga ten nauczyciel, którego postępowanie jest najbardziej naśladowania godne. Nauczyciel nie powinien nigdy żądać, by dzieci robiły coś, czego on sam zrobić nie umie. „Chodź, a pokażę ci, jak masz robić“, jest to znacznie lepsza zachęta, niż: „Idź i rób tak, jak napisano w książce“. Dzieci podziwiają nauczyciela, który posiada biegłość i wprawę. To, co on robi, wydaje się łatwe, dlatego każde pragnie go

naśladować. Nudny i ospały nauczyciel daremnie będzie nakłaniał dzieci do uwagi i zainteresowania.

Zamiast dawniejszych, sztywnych i surowych systemów wychowawczych miano wprowadzić pedagogję opartą na łagodności. Jednakże w tej cieplarnianej atmosferze zabrakło ożywczego tlenu, energicznych wysiłków. Byłoby bezsensownem przypuszczenie, że każdy krok w wykształceniu może być interesujący. Nieraz trzeba się odwoływać do popędów wojowniczych. Trzeba zawstydzać ucznia, który nie podoła trudnościom ułamków lub „potknie się“ przy prawach spadania ciała. Trzeba podniecać jego dumę i dzielność, aby się rzucał na rzeczy trudne z odwagą i zapamiętałością, stanowiącą jedną z najcenniejszych zalet moralnych. Nauczyciel, który nigdy nie wywołuje tego rodzaju podniecenia odwagi, wytrąca sobie z ręki broń najskuteczniejszą.

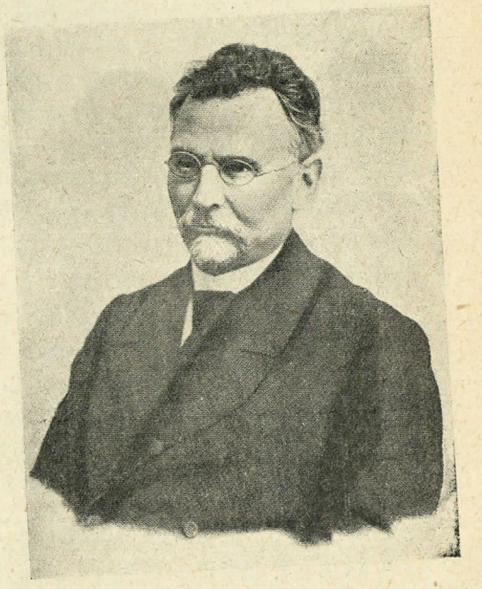
„Przez codzienne drobne ćwiczenia — wzywa James — podtrzymuj w sobie zdolność do wysiłku. To znaczy: w rzeczach drobnych i małej wagi systematycznie spełniaj małe bohaterstwa, codzień zrób coś trudnego tylko dlatego, że to jest trudne, ażebyś w chwili, gdy cię spotkają wielkie przeciwności, znalazł potrzebną siłę i spokój, by się z niemi zmierzyć. Tego rodzaju ascetyzm jest czemś w rodzaju ubezpieczenia, opłacanego od domu i ruchomości. Wnoszona opłata na razie nie przynosi żadnych korzyści, a może nawet nie wróci się nigdy; lecz, jeżeli nawiedzi nas pożar, dzięki jej unikniemy ruiny. Tak samo dzieje się z człowiekiem, który nawykł do skupiania uwagi, energji, wytrwałości i panowania nad sobą w sprawach codziennych. Stać on będzie jak wyniosła wieża, gdy wszystko się zachwieje koło niego, a ludźmi wątlejszej natury niby liśćmi wiatr będzie pomiatał“.

U nas w Polsce szermierzem idei pracy w wychowaniu społeczeństwa był w pismach i w życiu znakomity pisarz Bolesław Prus. Oto co pisze w tej sprawie w jednej ze swych znakomitych „Kronik tygodniowych“[1]):

[1]) Bolesław Prus (Aleksander Głowacki) — Od upadku do odrodzenia — Szkice — wydanie nowe — Warszawa, 1917, str. 201—206.

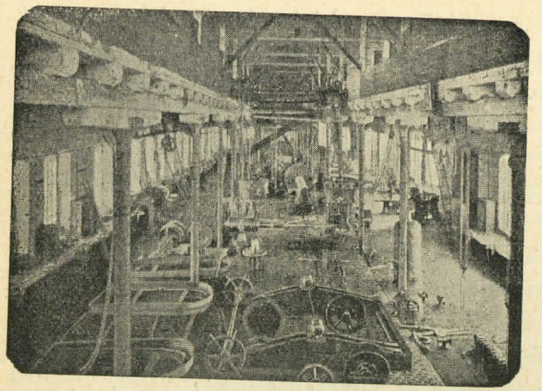
„To, co będę miał zaszczyt przedstawić, nie jest bynajmniej systemem, opartym na moich pomysłach, lecz na notatkach pozostałych po ś. p. wuju moim Doświadczalskim. Zacny ten człowiek, podczas jednej ze swych podróży naokoło świata, rozbił się na Oceanie Spokojnym i dzięki temu musiał kilka lat przebiedować na wyspie wielkiej, zamieszkanej przez ludność holenderską, której zwyczaje bliżej poznał i dość dokładnie opisał. Nazwiska jednak tej wyspy ani jej położenia na Oceanie Spokojnym nie wskazał, ponieważ pod przysięgą zobowiązał się milczeć o tych szczegółach. Oczywiście mieszkańcy wyspy lękają się, ażeby nie odkryli ich Europejczycy i nie uszczęśliwili swemi prawami i systemami pedagogicznemi.

Pierwszą cechą mieszkańców owej wyspy jest czystość. Po każdej ciężkiej pracy, czy dłuższym spacerze, kąpią się; przed każdem jedzeniem myją usta i ręce, po jedzeniu znowu ręce, zęby i usta. Bieliznę noszą wprawdzie grubą, ale zmieniają codzień i piorą; tak samo odzież wierzchnią zmieniają co kilka dni a codzień trzepią, czyszczą, wywabiają plamy, przewiewają, nawet w razie potrzeby poddają desynfekcji. Drewniane izby i proste sprzęty myją równie często, o czystości zaś naczyń i materjałów pokarmowych, o czystości kucharzy, kucharek, piekarzy i cukierników ten tylko ma pojęcie, kto oglądał ich na własne oczy.



Bolesław Prus.

Do tej pedanckiej czystości człowiek tamtejszy przyzwyczaja się od dzieciństwa, w domu rodziców i w szkole. Nadto zaś w szkole początkowej czy w ochronie dzieci uczą się łatać odzież i obuwie. W tamtym kraju wolno mieć odzież połataną, ale nie wolno mieć podartej i brudnej. Człowiek, któregoby tam zobaczono w łachmanach, jak np. w Warszawie codzień spotyka się na ulicy, człowiek taki byłby na zawsze zgubiony.



Fabryka, w której pracował B. Prus jako robotnik.

Również w domu i w szkole elementarnej uczą się dzieci jeść i oddychać. Sztuka jedzenia polega na tem, ażeby brać do ust małe kąski i dopóty je gryźć, dopóki nie stracą smaku; wówczas dopiero należy je połykać. Ten sposób jedzenia, na pamiątkę swego wynalazcy nazwano fletscheryzmem, a wydaje takie rezultaty, że człowiek posługujący się nim, jest zdrowszy i silniejszy, a jada o trzecią część albo i o połowę mniej aniżeli inni ludzie.

Sposób oddychania jest następujący: wciąga się powietrze bardzo powoli i głęboko; gdy płuca są napełnione, zawiesza się oddech a nareszcie wydycha się z nich powietrze, również powoli i głęboko. Takie ćwiczenia oddechowe robi się kilka i kilkanaście razy w ciągu dnia; doskonale wpływają one na czynność płuc i serca; a jak mówią tamtejsi mieszkańcy, również korzystnie oddziaływają na pogodny humor i odwagę.

W szkołach niższych i średnich dzieci nie uczą się specjalnych nauk: zoologji, botaniki, geografji, historji i t. p., ale zupełnie czego innego. Uczą się: 1) obserwować, 2) działać, 3) tworzyć, 4) wyrabiają w sobie charakter, — a wszystko to zapomocą praktycznych ćwiczeń.

Nauczyciel każe obejrzeć i opowiedzieć lub opisać dzieciom drzewo, skałę, budynek, sprzęt, machinę, człowieka, zwierzę, kawałek pola, las i t. p. Oglądają wszyscy, opowiadają czy opisują, najzdolniejsi odkrywają w owych przedmiotach szczegóły charakterystyczne a wszyscy razem uczą się szukać, patrzeć, notować. Zbyteczne byłoby dodawać, że podczas takich ćwiczeń dzieci nieustannie mierzą, ważą, rachują i rysują, rysują jak najwięcej, rysują ciągle. Rysunek czarny i kolorowy służy im jako pomoc przy obserwacji.

W szkołach znajdują przewyborne książki do czytania, ale wszystko, o czem dziecko czyta, jednocześnie ukazuje mu się albo w naturze, albo na doskonale wyrobionych tablicach kolorowanych i modelach. Toteż niema wyrazu, który dziecko powtarzałoby mechanicznie, nie rozumiejąc go. Gdy mówi: „zegarek“, czy: „termometr“—zaraz przypomina sobie dawniej obejrzane przedmioty, jak znowu mówiąc: „kradzież“ albo „oszczerstwo“, zna dokładnie fakty, do których stosują się te nazwy.

Działać uczą się dzieci praktycznie: kopią ziemię, rąbią drzewo, krają i szyją płótno, przenoszą ciężary, z drzewa wyrabiają małe sprzęty, z gliny naczynia, budują modele domów i mostów itp.

Odtwarzają też zdarzenia historyczne, np. bitwy, nie zapomocą strzelania z dziecinnych karabinów, lecz zapomocą manewrów, w których biorą udział setki i tysiące dzieci. Tam kilkunastoletni chłopak nie przebiera się za ułana z chorągiewką i ostrogami, lecz wie doskonale, co to jest korpus główny, co skrzydła, co straże przednie i tylne, w jaki sposób ukrywać własne siły a szukać nieprzyjacielskich i t. p.

Samodzielna twórczość rozwija się w dzieciach równie i zapomocą ćwiczeń. Mieszkanie jest niewygodne — powiedz: co trzeba zrobić, ażeby stało się wygodne?... Człowiek jest niedobry: jak powinien postępować, ażeby zasłużył na nazwisko dobrego?... Oto jest wielki kamień: jakim sposobem można go przenieść tam a tam?... Na obmyślenie coraz nowych zagadnień nauczyciele nie potrzebują się wysilać: stosunki szkolne, życie, wreszcie historja dostarczają niewyczerpanych materjałów pod tym względem.

Najważniejszą jednak stroną podobnych ćwiczeń praktycznych jest wyrabianie się charakteru. Przy pracy, przy obserwacji, przy manewrach wojskowych, nawet przy kopaniu i budowaniu chłopak uczy się: wytrwałości, punktualności, panowania nad sobą, umiejętności robienia planu i wykonywania go w odpowiednim czasie i miejscu.

Taki jest system wychowawczy na wyspach Oceanu Spokojnego i do takich rezultatów mogłoby doprowadzić prawo swobodnego nauczania. Przyszłe pokolenie umia-

łoby mniej gadać, więcej patrzeć i działać, mniej marzyć, więcej tworzyć...“

* * *

„Doświadczenia ostatniej wojny światowej zacierają coraz więcej dawną ową przepaść pomiędzy „wykształconym“ a „niewykształconym“. Raczej widoczną jest już dzisiaj skłonność do innego rozróżniania ludzi, jedynie dziś na szali zaważyć mogącego, skłonność do podziału ludzi na uzdolnionych do pracy i nieuzdolnionych do niej, na sprawnych w swoim zawodzie i nieużytecznych. Zadanie, które rozwojowi dzisiejszych narodów najwięcej zdaje się odpowiadać — to przekształcenie dzisiejszej szkoły, w której tylko uczą i uczą się, na szkołę uczącą pracować, naturalnie w szerokiem tego słowa rozumieniu.“

„Ideałem wychowawczym nowej szkoły polskiej powinien być dobry pracownik, dla którego praca jest największą przyjemnością, podobnie jak praca dla artysty. Przyjęcie zasady pracy w szkolnictwie polskiem mogłoby mieć dla narodu naszego wprost nieobliczalne następstwa, bo głównem źródłem naszej słabości jest mała pracowitość i wynikająca stąd mała produktywność. Uratować nas może od niechybnej zguby stąd płynącej wytwarzanie przez szkołę namiętności pracy!“

„Wpłynie to niewątpliwie także na odmianę charakteru narodowego: mniej może będzie wtedy jednostek, o których powiedzieć można z Försterem: „naprzód nauka nieprzeżyta, potem życie nieprzemyślane!...“

„Należy więc w szkole, w wychowaniu i nauczaniu uczynić wszystko, aby w nowem pokoleniu spotęgować zdolność do najobfitszego zbiorowego wytwarzania wszelkich wartości. W szkole i przez szkołę przygotować trzeba pokolenie hartowne jak stal, dzielne i odporne, bo czeka na nie ogrom niebywałych zadań.“

DZIEŁA,

z których korzystałem przy opracowaniu niniejszego podręcznika; książki, broszury i artykuły, z zakresu historji pedagogji polecenia godne.

Wstęp: **W sprawie podziału na okresy:**

Dr. Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik, mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen, München, 1895, str. 5—14.

Okres I.

Czasy przed zaprowadzeniem chrześcijaństwa.

Wychowanie u narodów starożytnych klasycznych.

Prälat Dr. K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, bearbeitet in Gemeinschaft mit einer Anzahl von Gelehrten und Schulmännern, Erster Band, die vorchristliche Erziehung, bearbeitet von K. A. Schmid und G. Baur, Stuttgart, 1884.
Adolf Busse, Sokrates (die grossen Erzieher, t. VII), Berlin, 1914.
Otto Willmann, Aristoteles, t. II, Berlin 1909. — Dzieła gruntowne, lektura dla nauczycieli starszych.
Emil Konopczyński, Ksenofont, Encykl. wych. t. VI, str. 414—418.
Ks. Stefan Pawlicki, Historja filozofji greckiej, t. II, cz. I, 49—105.
Emil Konopczyński, Kwintyljan, Encykl. wych. str. t. VI, str. 432—436.
Dr. Antoni Danysz, Teorja pedagogiczna Kwintyljana, „Eos“, Lwów, 1899, str. 169—186.

Okres II.

Czasy po zaprowadzeniu chrześcijaństwa do połowy w. XV-go.

1. Wychowanie w pierwszych wiekach chrześcijaństwa.

K. Schmid, w dziele wyżej przytoczonem: II. t. część I.
Ziegler, j. w. str. 19—40.
Dr. Theodor Tupetz, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, Wien—Prag—Leipzig, 1906, str. 13—34.

2. Szkoły i wychowanie w wiekach średnich na Zachodzie. Karol W. — Alfred W.

St. Urbanowicz, Karol W., Encykl. wych., t. VI, str. 128—9.

Emil Reicke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit, Leipzig, 1901 (Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, herausg. von Georg Steinhausen) — dziełko bardzo zajmujące.

Kazimierz Morawski, Historja Uniwersytetu Jagiellońskiego, (Średnie wieki i Odrodzenie) z wstępem o Uniwersytecie Kazimierza W., 2 tomy, Kraków, 1900, — jedno z najcelniejszych dzieł z historji wychowania w Polsce.

Kazimierza W. dyplom założenia Uniwersytetu w Krakowie z dnia 12-go maja 1364, — oryginał pergaminowy w języku łacińskim przechowany jest w Archiwum uniwersyteckiem w Krakowie. Opatrzony pieczęcią majestatową, przywieszoną na jedwabnym sznurku zielonym.

H. Galle, Kolonje akademickie, Encykl. wych., t. VI, str. 205—210.

3. Szkoły i wychowanie w wiekach średnich w Polsce i na Rusi.

Stosław Łaguna, Dwie elekcje, „Ateneum", r. 1870, 1878, w nim ważny i ciekawy ustęp o szkołach i oświacie u nas w wiekach średnich.

Dr. Antoni Karbowiak, Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich, część I, Petersburg, 1898, część II tamże, r. 1903.

Alojzy Wańczura, O charakterze pierwszej szkoły kijowskiej Włodzimierza Wielkiego, Lwów, 1912. — ważny przyczynek do dziejów wychowania i szkół na Rusi.

Okres III.

Czasy humanizmu i reformacji od połowy XV-go do końca XVI wieku.

Dzieło K. Morawskiego przytoczone wyżej, Schmida, tom II, część II. Ziegler, str. 41—128. Tupetz, str. 34—47.

Dr. A. Danysz, Elżbiety, królowy polskiej, małżonki Kazimierza Jagiellończyka, traktat pedagogiczny o wychowaniu królewicza, przetłumaczył i objaśnił... Lwów, 1902.

Tenże, Studja z dziejów wychowania w Polsce, (Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce), Kraków, 1921, str. 1—28.

Dr. Piotr Chmielowski, Encykl. wych. t. III, str. 511—520.

Dr. Maurycy Straszewski, Polska myśl wychowawcza, w dziele zbiorowem p. t. Polska w kulturze powszechnej, część I, Kraków, 1918, str. 242—267.

Reformacja i jej wpływ na wychowanie i szkoły.

Schmid, t. II, 2-ga część, str. 151—461.

P. Chmielowski, Erazm Gliczner-Skrzetuski, Encykl. wych. t. IV, str. 596—602.

A. Danysz, Studja z dziejów wychowania w Polsce, str. 66—157.

R. Plenkiewicz, Melanchton Filip, Encykl. wych. t. VII, str. 314—322.

St. Tarnowski, Pisarze polityczni w. XVI-go, Kraków, 1866.

Dr. J. Leciejewski, Zapatrywania Mikołaja Reja na wychowanie, Poznań, 1897.

R. Plenkiewicz, Mikołaja Reja z Nagłowic Etyka, Warszawa, 1905.

St. Kossowski, Studja do dziejów Renesansu i Reformacji, I. Krzysztof Hegendorfinus w Akademji Lubrańskiego w Poznaniu, (1530—1535), Lwów, 1905.

Dr. Stanisław Kot, Stan badań nad reformacją w Polsce, Lwów, 1912.

Aleks. Brückner, O różnowierstwie polskiem słów kilka, („Reformacja w Polsce", Organ Towarzystwa do badania dziejów reformacji w Polsce pod redakcją Dra Stanisława Kota, rocznik I, str. 1—14).

P. Chmielowski, Łukasz Górnicki, Encykl. wych. t. V, str. 1—6.

R. Plenkiewicz, Andrzej Frycz Modrzewski, Encykl. wych., str. 414—432, rzecz bardzo gruntowna i zajmująca.

Dr. St. Kot, Wpływ starożytności klasycznej na teorje polityczne Andrzeja Frycz Modrzewskiego, Kraków, 1911.

Tenże, Andrzej Frycz z Modrzewa o wychowaniu i szkole, Lwów, 1910.

Tenże, Andrzej Frycz z Modrzewa, studjum z dziejów kultury polskiej w. XVI-go, Kraków, 1919.

Dr. W. Hahn, Szymon Marycki, Encykl. wych. t. VII, str. 277—279.

A. Danysz, Szymon z Pilzna Maricius jako pedagog, Studja z dziejów wychowania w Polsce, Kraków, 1921, str. 29—65.

Dr. St. Kot, Szkoła lewartowska. Z dziejów szkolnictwa arjańskiego w Polsce, Lwów, 1910.

Tenże, Pierwsza szkoła protestancka w Polsce. Z historji wpływów francuskich na kulturę polską. — Czasopismo „Reformacja w Polsce", rocznik I, str. 15—34.

Szkoły katolickie. — Jezuici. — Inne szkoły katolickie. — Zakon Pijarów.

Ks. Stanisław Załęski, Jezuici, Encykl. wych. t. VI, str. 12—28.

Tenże, Jezuici w Polsce, Lwów, 1900—1906.

Dr. A. Danysz, Jezuicki kanon lektury starożytnych autorów, Lwów, 1902.

Tenże, Studja z dziejów wychowania w Polsce, str. 157—193.

Ks. J. Górka, Życie św. Anieli Merici i dzieje przez nią założonego zakładu Urszulanek, Kraków, 1905.

Ks. T. Chromecki, Krótki rys dziejów zgromadzenia szkół OO. Pijarów, Kraków, 1880, Vitae et scripta quorundam e congregatione Clericorum Scholarum Piarum in Provincia Polona professorum, Warszawa, 1812.

Czas przejściowy w dziejach wychowania i nauczania w w. XVII i na początku XVIII w.

Reforma szkół i wychowania w kierunku realistycznym.

Dzieła Michała Montaigne'a, przekł. Boy-Żeleński, Kraków, 1918.

R. Plenkiewicz w dziełku już przytoczonem o Etyce Mikołaja Reja pomieścił wiele zajmujących szczegółów o pedagogice Montaigne'a.

R. H. Quick, Reformatorzy wychowania, przełożył z angielskiego J. Wł. Dawid, Warszawa, 1895, str. 70—79, 79—94, 95—143.

Schmid, t. III, część II, str. 1—92, 189—311.

Ziegler, str. 129—194.

W. Osterloff, Przodownicy myśli pedagogicznej na Zachodzie, od czasów Odrodzenia, Warszawa, 1918.

Dr. Antoni Danysz, Jan Amos Komeński, Encykl. wych. t. VI, str. 225—243.
Tenże, Jan Amos Komeński, przyczynek do jego działalności w Polsce, Poznań, 1898.
Tenże, Studja z dziejów wychowania w Polsce, str. 257—335.
Ivan Kvačala, J. A. Comenius, Berlin, 1914. — Die grossen Erzieher, t. VI, dzieło gruntowne, — lektura bardzo pouczająca.
K. Appel, Montaigne, Encykl. wych. t. VII, str. 432—442.

Pietyści i Aug. Herm. Francke.

Schmid, t. III, część I, str. 208—255, 410—439, t. IV, część I, str. 197—302.
Majchrowicz, Seminarium praeceptorum w Halli nad Saalą, Lwów, 1893.

Fénelon, J. B. de la Salle i szkoła „Braci chrześcijańskich".

Fénelon Encykl. wych. t. IV, str. 46—52.
Schmid, t. IV, część I, str. 353—403 i część II, str. 41 i nast.

Uniwersytet Jagielloński w XVI—XVIII-go wieku.

Dr. Wiktor Czermak, Uniwersytet Jagielloński w czterech ostatnich wiekach — Przegląd polski, r. 1900, str. 507—588.

System kształcenia młodzieży w Polsce w wieku XVII.

Dr. A. Danysz, Instrukcje wychowawcze Jakóba Sobieskiego, Poznań, 1899.
Tenże, Studja z dziejów wychowania w Polsce, str. 210—232.
Ewaryst Estkowski, „Szkoła Polska", 1853, zeszyt V i VI, str. 205 i nast.

Szkoły parafjalne w Polsce w w. XVI—XVIII.

Dr. Stanisław Kot, Szkolnictwo parafjalne w Małopolsce w w. XVI—XVIII. „Muzeum", r. 1911 — dodatek — str. 1—114. Tenże, Materjały do dziejów szkolnictwa parafjalnego w Małopolsce w w. XVI—XVIII, tamże str. 115—435. Cenne i ważne studjum.

Wpływ oświaty i szkół w Polsce na oświatę i szkoły na Rusi w w. XVI—XVIII.

Aleksander Jabłonowski, Akademja Kijowsko-Mohylańska, — Zarys historyczny na tle rozwoju cywilizacji zachodniej na Rusi, Kraków, 1900. — Fontes et commentationes historiam scholarum superiorum in Polonia illustrantes, t. V.
Dr. Stanisław Łempicki, Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa, 1573—1605. Kraków, 1922. — Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce.
Franciszek Jaworski, Uniwersytet lwowski, Lwów, 1912. — (Bibljoteka lwowska, t. XVIII).

Teorje pedagogiczne w Anglji ówczesnej. — John Locke.

K. Kaszewski, John Locke. Encykl. wych. t. VII, str. 147—148.
Ziegler, str. 141 i nast.

Czasy racjonalizmu i neohumanizmu w wieku XVIII i w pierwszej połowie wieku XIX.

Racjonalizm i jego wpływ na teorje wychowawcze w tym okresie.

J. J. Rousseau.

Quick, str. 190—218, Schmid, t. IV, str. 564—606, część I.
Ziegler, str. 195—326.
Harald Höffding, Jan Jakób Rousseau, życie i dzieła, z wydania niemieckiego przełożył Z. Heryng, Warszawa, 1900.
Dr. P. J. Möbius, J. J. Rousseau, Leipzig, 1903. (Dzieło bardzo oryginalne i warte poznania).
Dr. Paul Sackmann, Jean Jacques Rousseau — die grossen Erzieher, t. V, Berlin, 1913, praca gruntowna, zalecenia godna.
Marjan Szyjkowski, Myśl Jana Jakóba Rousseau w Polsce XVIII wieku, Kraków, 1913, H. Hettner, J. J. Rousseau, przekł. M. Pieńkowskiej, z dodatkiem: Rousseau i Polska przez W. M. Kozłowskiego, str. 89—125.

Filantropinizm i jego przedstawiciele.

Basedow, Encykl. wych., str. 1—11.
Campe, Encykl. wych., t. II, str. 408—415.
Gabrjel Compayré: Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle, t. II, str. 35—134.

Reformy wychowania publicznego w Polsce wieku XVIII. Stanisław Konarski i Collegium nobilium.

Ks. Hugo Kołłątaj, Wybór pism, — ułożył, wstępem oraz objaśnieniami opatrzył — Stanisław Rymar.
Łagowski Fl., Stanisław Konarski jako reformator szkół, Warszawa, 1884.
Tenże, Collegium nobilium, Warszawa, 1887—1888, (Przegląd pedagogiczny).
Siennicki, Reformy Konarskiego w szkolnictwie polskiem, Lwów, 1898.
Wernic, Stanisław Konarski, jego życie i działalność wychowawcza, Petersburg, 1900.
Fl. Łagowski, Stanisław Konarski, Encykl. wych., t. VI, str. 289—300.
Stanisław Konarski, Wybór pism politycznych, (Bibljoteka narodowa, t. 35). We wstępie bardzo zajmujące i gruntowne studjum.

Komisja Edukacyjna, jej twórcy i treść Ustaw.

Ustawy Komisji Edukacji Narodowej dla stanu akademickiego i dla szkół w krajach Rzeczypospolitej przepisane, w Warszawie w r. 1783. (Wydanie nowe staraniem Fr. Bujalskiego), Warszawa, 1902.
H. Galle, Komisja Edukacyjna, Encykl. wych., t. VI, str. 217—224.
St. Krzemiński, Komisja Edukacyjna, Warszawa, 1908.
Helena Witkowska, Komisja Edukacji Narodowej, Warszawa, 1905.
Dr. Józef Lewicki, Bibljografja druków odnoszących się do Komisji Edukacji Narodowej, pierwszego w Europie Ministerjum Oświaty, Lwów, 1907.
Dr. A. Karbowiak, Pedagogika Komisji Edukacji Narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII wieku, (Przewodnik nauk. i lit. r. 1907).

Tenże, System dydaktyczno-pedagogiczny Komisji Edukacji Narodowej, (Przegląd historyczny, t. I, str. 222—247).
Tenże, Pierwiastek patrjotyczny w pedagogice Komisji Edukacji Narodowej, „Muzeum", 1906.
Dr. Zofja Szybalska, Głosy społeczeństwa w kwestji wychowania i nauki z czasów Komisji Edukacji Narodowej, „Muzeum" r. 1916, — artykuł szczególnie polecenia godny.
Stanisław Zarański, Komisja Edukacji Narodowej a Rada szkolna krajowa, Kraków, 1870. — Ważna praca dotycząca opinji o Radzie szkolnej krajowej w początkach jej działalności.
Ks. Dr. Szydelski, Komisja Edukacyjna a wychowanie religijne młodzieży. (Miesięcznik katechetyczny r. 1917).
Dr. Zofja Szybalska, Praca Komisji Edukacji Narodowej nad językiem polskim (Wychowanie w domu i szk. r. 1911). — Praca szczególnie polecenia godna.
W. Osterloff, Elementarz Komisji Edukacji Narodowej, „Szkoła powszechna" r. 1920.
P. Chmielowski, Joachim Chreptowicz, Encykl. wych., t. II, str. 157—164.
Tenże, Hugo Kołłątaj, Encykl. wych., t. VI, str. 217—224.
Mich. Janik, Hugo Kołłątaj, w setną rocznicę śmierci, Lwów, 1912.
Orsza Radlińska, H. Kołłątaja nieznane listy o wychowaniu, Lwów, 1912.
Stefan Zaleski, ks. Hugo Kołłątaj, szkic biogr., Kraków, 1912.
Grzegorza Piramowicza, Powinności nauczyciela, Lwów, 1894.
Dr. Wisłocki, Wiadomość o życiu i pismach Grzegorza Piramowicza, Kraków, 1878. (Rozprawy Wydz. fil. Akad. Um.).
Dr. Teodor Wierzbowski, Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej, Kraków, 1921. (Prace monograficznie z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce).
Tenże, Protokóły posiedzeń Towarzystwa do ksiąg elementarnych 1775 do 1792, Warszawa, 1908.
M. Rudnicki, Z dziejów polskiej myśli językowej i wychowawczej. Poznań, 1921. — Praca ważna ze względu na ocenę działalności, gramatyka Kopczyńskiego.
Aleksander Kraushaar, Towarzystwo Królewskie przyjaciół nauk., Warszawa, 1900—1905.

Wpływ teoryj pedagogicznych wieku XVIII-go na wychowanie elementarne i na oświatę ludu. — Pestalozzi.

Schmid, t. IV, część II, str. 593—636.
Quick, str. 237—328.
Alfred Heubaum, J. H. Pestalozzi, die grossen Erzieher, t. III, Berlin, 1910.
W. Osterloff, Pestalozzi, prorok pedagogiki nowoczesnej, Warszawa, 1915.
Ziegler, str. 273—279, Majchrowicz, „Rodzina i szkoła" z r. 1896.

Naśladowcy i zwolennicy pedagogji Pestalozzego.

A. von Portugall, Friedrich Froebel, sein Leben und Wirken, Leipzig, 1905. Encykl. wych., t. IV, str. 319—335.

Filozofowie niemieccy w tym czasokresie i ich stosunek do pedagogji.

Dr. Th. Achelis, die Wandlungen der Pädagogik am Ende des Jahrhunderts, Berlin, 1900—1901.

Dr. Leon Kulczyński, Herbart, Encykl. wych., t. V, str. 267—275.
Ippoldt, O dydaktyce Herbarta, Sprawozdanie dyrekcji gimnazjum w Przemyślu za r. 1898.

Inni teoretycy pedagogji i dydaktyki z początkiem w. XIX.

Belli Lancaster, Encykl. wych., t. II, str. 51—60.

Czasy nowsze od połowy wieku XIX.

Filozofowie angielscy w tym czasie i ich poglądy na wychowanie. Herbert Spencer. — Aleksander Bain.

Otton Gaupp, Herbert Spencer, Wydawnictwo „Przeglądu filozoficznego", Warszawa, 1889.
Jerzy Harwot, Zasady wychowawcze Herberta Spencera i Aleksandra Baina, Przemyśl, 1881.

Szkoły i wychowanie w Polsce porozbiorowej.

Louis Janowski, L'instruction publique en Pologne après les partages, Lausanne, 1916.
Dr. Eug. Piasecki, Les écoles polonaises et leurs conditions hygieniques, Lwów, 1910.
Feliks Koneczny, Warunki pracy kulturalnej w Polsce porozbiorowej, — Polska w kulturze powszechnej, — część I, str. 366—412.

a) Dzielnica pruska.

Wł. Smoleński, Rządy pruskie na ziemiach polskich (1793—1807), Warszawa, 1903.
Dr. Kazimierz Rakowski, Dzieje Wielk. Księstwa Poznańskiego (1815 do 1900).
Gabrjel Korbut, Samuel Bogumił Linde, Encykl. wych., t. VI, str. 506—511.
Ignacy Zielewicz, Encykl. wych., t. VII, str. 265—269.
Sam. Dickstein, Karol Libelt, Encykl. wych., t. VI, str. 485—493.
Dr. Wiktor Hahn, Libelt jako pedagog, „Muzeum" r. 1907.
Dr. Wojciech Gielecki, Karol Libelt, w dziele zbiorowem, wydanem przez Dra Maurycego Straszewskiego p. t. „Polska filozofja narodowa", Kraków, 1921.
Dr. Henryk Rowid, Ewaryst Estkowski, „Ruch pedagogiczny" r. 1920.
Dr. Z. Samolewicz, Encykl. wych., t. III, str. 610—620.
W. Osterloff, Ewaryst Estkowski, W setną rocznicę polskiego pedagoga, „Szkoła powszechna", r. 1920, zeszyt III—IV, str. 5—31.
Tenże, Puścizna literacka Ewarysta Estkowskiego, „Szkoła powszechna", r. 1921, str. 1—51.

b) Dzielnica rosyjska.

Wł. Studnicki, Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego, Kraków, 1906.
Ludwik Tur, Uniwersytet wileński i jego znaczenie, Lwów, 1903.
Szymon Askenazy, Uniwersytet warszawski, Warszawa, 1905.

Szkoła Główna Warszawska, (1862—1869), t. I, Wydział filozoficzny. — Fontes et commentationes historiam scholarum superiorum in Polonia illustrantes, VI, Kraków, 1900.
Marjan Dubiecki, Młodzież polska w Uniwersytecie kijowskim przed r. 1863, Kijów, 1909.
Jan Kucharzewski, Epoka Paskiewiczowska w Królestwie polskiem. Losy Oświaty, Warszawa, 1914.
Al. Kraushaar, Kartki z pamiętnika Alkara, Kraków, 1910.
M. Rolle, Ateny Wołyńskie, Lwów, 1898.
Majchrowicz, Tadeusz Czacki i jego poglądy na sprawy wychowania, Lwów, 1894.
Dr. P. Chmielowski, Tadeusz Czacki, Petersburg, 1898 i Encykl. wych. s. v. Czacki.
Wacław Tokarz, Ostatnie lata Hugona Kołłątaja, Kraków, 1905, 2 tomy.
Dr. A. Skórski, Jan Śniadecki na polu pedagogicznem, „Muzeum“ z r. 1892.
Leon Świeżawski, Jędrzej Śniadecki, — jego żywot, naukowe i społeczne stanowisko, — Petersburg, 1900.
Dr. Ignacy Halpern, Systemat pedagogiczny Jana Śniadeckiego, Warszawa, 1920.
Tenże, Jan Śniadecki, w dziele zbiorowem p. t. „Polska filozofja narodowa“, Kraków, 1920.
R. Nussbaumowa, Jędrzej Śniadecki i Herbert Spencer jako pedagogowie, Jubileuszowy zeszyt „Kosmosu“ r. 1897.

Uniwersytety polskie w zaborze austrjackim.

Dr. Wiktor Czermak, Uniwersytet Jagielloński w czterech ostatnich wiekach — Przegląd polski, Kraków, 1900, str. 571—588.
Dr. Ludwik Finkel i Dr. Stanisław Starzyński, Historja Uniwersytetu lwowskiego.
Fr. Jaworski, Uniwersytet lwowski, Bibljoteka lwowska, tom XVIII, — Lwów, 1919, str. 53—88.

Praktycy i teoretycy w Polsce w tym okresie.

Ks. Falkowski, Encykl. wych., t. IV, str. 4—14.
Majchrowicz, Stanisław Jachowicz, jego życie i działalność, Lwów, 1896.
Tenże, Encykl. wych., t. V, zesz. 8.
K. Wróblewski, Bronisław Trentowski, szkic biograficzny, Lwów, 1895.
Władysław Horodyski, Bronisław Trentowski, Kraków, 1913.
Tenże, Bronisław Trentowski, w dziele zbiorowem p. t. „Polska filozofja narodowa“, str. 333—368.
Dr. Bogdan Nawroczyński, Trentowski Bronisław Ferdynand, w zbiorowem dziele p. t. „Wiek XIX, Sto lat myśli polskiej“, t. VI, str. 240—300. Tak studjum samo jak doskonale dobrane wyjątki z pism filozofa są pod każdym względem polecenia godne.
S. Studnicka, Zasadnicza idea „Chowanny“ jako pedagogiki „narodowej“, „Muzeum“ r. 1918.
H. Rowid, Podstawy pedagogiki Trentowskiego, Lwów, 1920.

Wychowanie kobiet w tym czasie. Klementyna z Tańskich Hofmanowa.

P. Chmielowski, Klementyna z Tańskich Hofmanowa, Petersburg, 1898. Encykl. wych., t. V, str. 338—356.
Dr. M. Bienenstock, Pedagogika Kl. z Tańskich H. (Wych. w domu i szk. r. 1914).

Szkoły i wychowanie w Polsce w czasach najnowszych.

a) Dzielnica austrjacka.

W. Zawadzki, Rzut oka na dzieje lwowskiego Towarzystwa pedagogicznego, Rocznik pedagogiczny, r. 1881, str. 60—94.
Bolesław Baranowski, Pogląd na rozwój seminarjów nauczycielskich w Galicji, Lwów, 1896, — w zbiorowem dziele p. t. Seminarja nauczycielskie męskie i żeńskie królestwa Galicji i W. Księstwa Krakowskiego w okresie 1871—1896, Lwów, 1896.
Praca Oświatowa, jej zadania, metody i organizacja, Kraków, 1913.
Dr. Marjan Stępowski, Praca oświatowa pozaszkolna u obcych i u nas, Warszawa, 1906.
Światłomir, Ciemnota Galicji, w świetle cyfr i faktów, Lwów, 1904.
Dr. Józef Buzek, Studja z zakresu wychowania publicznego, — Szkolnictwo ludowe. — (Dzieło fundamentalne, ważne dla wszystkich, którzy pragną zaznajomić się z całokształtem szkolnictwa ludowego w zaborze austrjackim).
Teofil Fiutowski, Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej, Lwów, 1913.
Dr. Stanisław Gruiński, Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji, Lwów, 1916.

b) Dzielnica rosyjska.

Wł. Korotyński, Losy szkolnictwa w Królestwie polskiem w ubiegłem czterdziestoleciu, Kraków, 1905.
A. Lange, Analfabetyzm i walka z ciemnotą w Królestwie polskiem, Kraków, 1906.
Adolf Sulgowski, Miasto analfabetów, Kraków, 1905.
Iza Moszczeńska, Nasza szkoła w Królestwie Polskiem, Lwów, 1905.

c) Dzielnica pruska.

L'école prusienne en Pologne, 1906—7. Documents, Paris. Au bureau de l'agence polonaise de presse, 1907.
Rządy pruskie w szkole, Memorjały do dziejów oporu szkolnego w zaborze pruskim, Lwów, 1907.

Szkolnictwo polskie w czasie wojny na Litwie, Rusi i w rdzennej Rosji.

Z. Fedorowicz, Ruch oświatowy na Litwie podczas wojny, „Polska Macierz szkolna“, Warszawa, 1919. Nr. 7 i 8, tudzież Nr. 1, 2, 3.
L. Zarzecki, Szkolnictwo i oświata na ziemiach wschodnich w okresie od 1-go października 1919 do lipca 1920 r. (Przegląd narodowy“ r. 1921), zeszyt za styczeń i luty, str. 43—72.

„Szkoła przyszłości“ — szkoła pracy.

Georg Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig u. Berlin, 1910.
Tenże, Deutsche Schulerziehung in Krieg und Frieden, Leipzig u. Berlin, 1916.
A. Herget, die wichtigsten Strömungen im pädagogischen Leben der Gegenwart, Leipzig, Prag, Wien, 1915.
Eduard Lehmann, Erziehung zur Arbeit, Leipzig, 1914.
J. Tews, Moderne Erziehung in Haus und Schule, Leipzig-Berlin, 1910, wydanie drugie.

W. J. Ruttmann, Berufswahl, Begabung und Arbeitsleistung, Leipzig-Berlin, 1916.
A. Pabst, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung, Leipzig, 1907.
F. Kuypers, Volksschule und Lehrerbildung in den Vereinigten Staaten, Leipzig, 1907.
Dr. Maria Montessori, Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter, nach den Grundsätzen der wissenschaftlichen Pädagogik methodisch dargelegt, Stuttgart, — bardzo dobry przekład z licznemi rycinami przedstawiającemi życie wewnętrzne „domów dziecięcych".
W. Hofmann, Szkoła pracy, „Wychowanie w domu i szk.", rok 1911, str. 311—337.
C. Buyse, Méthodes americaines d'éducation générale et technique, Charleroi, 1908.
J. Dewey, How we think, (Jak myślimy?), London, 1911.
W. James, Pogadanki psychologiczne, Przekł. Moszczeńskiej, Warszawa, 1902.
Ida Schätzel, Idea wychowania przedszkolnego, „Casa dei bambini" jako szkółka wszechstronnej pracy dziecka, Lwów, 1919.
W. Doleżan, Szkoła pracy, „Czasopismo pedagogiczne", r. 1916, str. 85—125, — praca polecenia godna.
Aleksandra Gustowiczówna, System wychowawczy Dr. Marji Montessori, „Czasopismo pedagogiczne", r. 1918, str. 176—212. — Praca doskonale informująca o „domach dziecięcych" Marji Montessori.
A. Wańczura, Z literatury o systemie Montessori, „Czasopismo pedagogiczne" 1919/20. — Przegląd krytyczny prac o tym przedmiocie, miejscami zbyt surowy, wart czytania, z pewnemi zastrzeżeniami.
H. Rowid, Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji, — pogląd historyczny na ideę szkoły pracy i jej podstawy psychologiczne, „Ruch pedagogiczny", r. 1920, Nr. 1—6 i 1921, Nr. 1—3.
Lemiesz, (L. Zarzecki). „Szkoła pracy", Gazeta Warszawska, r. 1921, Nr. 209—213, — rzecz ważna i uwagi godna ze względu na oryginalne i głębokie ujęcie całego problemu szkoły pracy dla nas polaków.
Warsztaty Jordanowskie, „Muzeum", r. 1911, dodatek 7.
Bolesław Prus, Od upadku do odrodzenia, Warszawa, 1917.
Murry, How to study? (Jak się uczyć?), London, 1909.
„Zadania wychowawcze przyszłości" — „Czas", r. 1916, Nr. 424 i 426.
Salomea Kisielewska, Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy. Warszawa, 1920.

ALFABETYCZNY SPIS TREŚCI.

Abacus — 50
A—B—C strzelcy — 60
Aelius Donatus — 53
aemulus — 120
Agricola Rudolf — 75
akademicki stan — 240
akademickie szkoły — 240
Akademja Jagiellońska — 69 i n., 120, 156 i n., 237
Akademja Jezuicka w Wilnie—174
Akademja kijowsko - mohylańska 174 i n.
Akademja lwowska — 179, 182
akademje szlacheckie p. Collegium nobilium
Akademja zamojska — 174, 179, 180
Akademos, akademja Platońska — 15, 80
Aleksander Wielki — 21
Aleksander I, car rosyjski — 238, 308, 316, 335, 367
Aleksander de Villa Dei — 53
Alfred Wielki — 48
Alkibiades — 14
Alkuin — 47
Alphabót mécanique — 155
Altertumswissenschaft — 219
alumnat — 147
Alvarez Emanuel (Alwar) — 109, 226, 264
ambicja — 394
analfabetyzm i kursy dla analfabetów — 360, 363
analiza i synteza — 284
Antoniano Silvio — 117
Apollo Lykajos — 21
Apostoł (modlitwa) — 67
Aquaviva Claudius — 109
armiger (giermek) — 57
Arjanie i ich szkoły — 120, 122
Arsenjusz Grek — 176
Artemis — 6
altes liberales (septem) — 71
artistarum facultas — 75
Arysteteles — 11, 21 i n., 86, 109, 237
arytmetyka — 18, 20, 54
Asnyk Adam — 359
Aspazja — 11
astronomja — 54, 347
Atena — 11
Ateńczycy — 4, 7
atmosfera szkolna — 13, 217, 260, 385, 394
August II i III, królowie polscy — 170, 180, 221
Augustyn św. — 40, 43
autonomja w szkole — 95
autorytet — 126
Aventinus Jan — 75
azbuka (alfabet ruski) — 67

Bacchantes — 60
bajka — 337 i n.
bakałarze — 168, 173
Bacon Werulamski Franciszek—111, 125, 129, 150 i n., 139, 185, 189, 203, 207
Bain Aleksander — 291
Baliński Karol — 355
Baranowski Bolesław — 356
Basedow — 205, 208 i n.
Bazar poznański — 300
Bazyli Wielki — 40
Bazyljanie — 41
Bell Andrzej — 286
Benedykt św. z Nursji — 51

Benedyktyni — 41, 51, 62
Beseler — 317, 362
Besser Wilibald — 317
Betański Wacław — 332
biblia pauperum — 50
Bieliński Franciszek — 192, 235, 248, 250, 253
Biesiekierski — 154
błahoczestje, błahoczestywi — 175
Boccacio Giovanni — 79
Boëtius — 55
Bojanus — 238, 365
Bolonja — uniwersytet — 70
Bonifacy św. — 46
Booker Washington — 382
Borelli Jan — 239
Boromeusz Karol św. — 116
Borowski Leon — 238
„Bracia chrześcijańscy" — 120
Bracia Czescy — 120
Bracia Polscy — 120
Brodziński Kazimierz — 296, 340
Brudzewski Wojciech — 156
bursa, bursarii — 69, 78

Calisius Adalbertus p. Kaliszczyk Wojciech — 122
Campe Jan Henryk — 208, 214
Cambridge — 71
Canisius Piotr p. Kanizjusz — 115
cantor — 57, 60, 62, 168
Capella Martianus — 54
Cassiodorus — 55
Cegielski Hipolit — 302
cel wychowania i nauki — 31, 102, 139, 148, 186, 190, 210, 229, 259, 271, 275, 278, 280, 281, 289, 345, 352, 380, 384, 385, 392
Celtes Konrad — 156
Cezar i jego pamiętniki — 62
Chalkis na Eubei — 22
Chałubiński — 325
charakter i jego kształcenie — 125, 291, 385, 389, 394, 396, 397
Chlebowski Bronisław — 327
Chmielowski Piotr — 327, 347
Chodkiewicz Jan Karol — 163, 177
Chodźkowie — 365
Chodowiecki Daniel — 210, 213, 219
Chreptowicz Joachim — 234, 243 i n.
Chrodegang — 56
chronologja — 142
Chrysippos — 34
Chrysolaras — 80
Chryzostom Jan św. — 40, 41
Cicero Marcus Tullius — 31, 61, 80
ciemni i zakłady dla ciemnych—293
Cieszkowski August — 302
collegia Pijarów — 225
collegium Nazarenum — 225
collegium Nobilium — 148, 155, 225
Comenius, p. Komenjusz-Komeński — 125, 136 i n.
Condillac — 236
Cornelia, matka Grakchów — 30
custos — 28
Cybulski Wojciech — 302
St. Cyran — 154
czarna polewka — 6
Czacki Tadeusz — 238, 308, 316 i n. 365, 368
Czartoryski Adam ks. — 209, 232 234, 238, 245, 252, 308, 365, 367, 368
czasosłów — 67
Czech Józef — 317
Czermak Wiktor — 161, 329 i n.
Czerwiakowski Rafał — 238, 331
czystość jako czynnik wychowania — 286, 395
czytanie — 7, 9, 18, 35, 42, 50, 60, 261, 304

Dante Alighieri — 79
Dawid Jan Henryk — 347
decuriones — 87
declamationes — 29, 94
dedukcja — 204
Descartes, p. Kartezjusz — 125, 127
Defoë (Difoh) 214
Deiści, deizm — 210
Desmolins Edmund — 391
Dewey John — 385
dialog — 14, 15
dialektyka — 124

Diderot Dionizy — 196
Diesterweg Adolf — 274 i n. 289
Dietl Józef — 331, 349
Dionysios — 15
diskos — 5
diskobolos — 6
Doktor Angelicus, p. Tomasz św.
domy dziecięce — 385 i n.
Donatus Aelius — 53
Doryjczycy — 5
Długosz Jan — 82
Dokument założenia Uniwersytetu Jagiellońskiego — 73
Dupont de Nemours Piotr Samuel — 239
Dunajewski — 331
dydaktyka — 44, 107, 138, 143, 144, 274
Dyrekcja Edukacji Narodowej—322
dysydenci — 280
dysydenckie szkoły — 113
dysertacje publiczne — 114
dziedziczność — 315

Efebowie — 5, 10
eforaty — 243, 299
Eichhorn — 369
egzaminy — 86, 113, 352
elementarz dla szkół narodowych — 241, 259
Eleaci — 15
Elżbieta, królowa polska, matka Jagiellonów — 87
empirja, (doświadczenie) — 130
emulacja (współzawodnictwo) — 110, 223, 393
Encyklopedyści — 200
Eneasz Sylwjusz Piccolomini — 78, 82, 83
epistolografja — 80
de l'Epée — 292—3
Erazm z Rotterdamu — 83, 84, 99, 207
Ernesti — 219
eruditio — 109
Eurotas — 6
Estkowski Ewaryst — 302 i n.
extranei — 58
expulsio — 111
Ezop — 61, 188

Falkowski Jakób, ks. — 293, 335
fanatyzm — 115, 122, 123
Fedorowicz — 371
Feliński Alojzy — 317
Fellenberg Filip — 255
Fénelon Franciszek — 150, 190, 192, 226
Fichte Bogumił — 281
filantropinizm i filantropiniści—189, 207, 211, 212
filomaci i filareci — 365, 368
filozofja i filozofowie — 7, 10, 15, 20, 23, 29, 103, 126
Finkel Ludwik dr. — 332
Firlej Mikołaj — 123
forma i materja — 22
Fleury Klaudjusz — 189 i n. 192, 249
Francke Herman August — 146
Franciszek I, cesarz — 333
Frank — 238
Fredro Andrzej Maksymiljan — 221
Frick Otto — 286
Froebel Fryderyk — 274, 276 i n.
Fryderyk II, król pruski — 71

Galileusz — 124, 130
Gassendi — 185
generał zakonu — 109, 119
geografja — 142
geometrja — 18, 20, 59, 142
German Ludomił dr. — 357
Gesner — 219
giermek — 57
gimnastyka — 9, 17, 20, 23, 216
gimnazjum pińczowskie — 121
gimnazja — 326, 351
Gliczner Skrzetuski Erazm — 95, 172
Glöckner — 168
„Głos nauczycielski" — 359
Goethe — 212
Goldbergska szkoła — 95
Gołuchowski, filozof — 308, 364
Gołuchowski, namiestnik — 334, 355
Górnicki Łukasz — 100

Goślicki Wawrzyniec — 107
Grabowski Stanisław — 324, 335
gramatyka i gramatycy — 29, 53, 103, 107, 226
grammatistes — 9, 29
Grecy — 1 i n.
Groddeck Ernest — 238, 308, 365
Grzegorz z Sanoka — 82, 156
Grzegorz z Szamotuł — 306
Grzegorz Wielki, św. — 40, 44
Guggenbühl — 295
Guggenmoos — 295

Hadavig ze Szwabji — 56
Hadziacki układ — 177, 182
Hammerstein — 334
Hartlib — 138
Hauy Walentyn — 294
Hecker Juljusz — 150
Hegendorfinus — 93
Heinicke — 293
Helcel — 331
heloci — 6
Herbart Jan Fryderyk — 282 i n.
Herbest Benedykt — 107
Herder Jan Godfryd — 212
Heyne Chrystjan — 219
Hieronim św. — 40, 41
Higjena szkolna — 260, 397
historja — 88, 127, 285
Hofmanowa z Tańskich Klementyna — 335, 339 i n.
Hofwyl — 295
Homer — 5, 10, 27, 152
Hozjusz Stanisław — 111
Hrabanus Maurus — 47
humanizm i humaniści — 79, 80
humanizm nowożytny — 218

Idea — 14, 16, 185, 280
ideje wrodzone — 268, 280, 283
Idjoci i ich kształcenie — 292, 295
indukcja — 14, 81, 132
indywidualność w wychowaniu — 19, 31, 44, 149, 260, 310
instrukcje wychowawcze — 123, 161, 163 i n.
instrukcje dydaktyczne — 241, 246-7, 325, 351
instytut dla głuchoniemych w Warszawie — 293, 335
instytut „Beni Stabili" w Rzymie — 396
Instytut w Łowiczu — 324
instytut w Puławach — 323
interes i zainteresowanie w nauce — 133, 284, 290, 291
ironja Sokratesowa — 14
Isnera bursa — 78
Iwan Groźny, car — 367
Izba Edukacyjna — 266, 318

Jabłonowski Aleksander — 178
Jabłonowski Jan Stanisław — 184
Jachowicz Stanisław — 335
Jadwiga Królowa — 68, 69, 72
Jagiełło Władysław, król — 71
James W., filozof — 347, 392
Jan Kazimierz, król — 159, 174, 183, 224
Jan III Sobieski, król — 194
Janicki Klemens — 306
Janowski — 374
janseniści — 154
Jarosław Mądry, książe ruski — 67
jarstwo — 393
Jasiński — 232
Jarkowscy bracia — 317
Jerozolimska bursa — 78
język łaciński — 53, 60, 63, 65, 66, 76, 78, 80, 94, 96, 109, 115, 165-6, 172, 222, 225, 262, 264
języki klasyczne — 47, 53, 78, 86, 92, 103, 122, 124, 127, 134, 142, 155, 219
języki obce — 42, 87, 88, 91, 109, 138, 165-6, 222, 226, 313
język ojczysty — 42, 46, 91, 109, 122, 133, 144, 153, 180, 188, 221-2, 226, 255, 332
Jordan Henryk dr. — 391
Józef II, cesarz — 332
Jundziłł Stanisław — 238, 308, 365
Jurkiewicz — 325

kalokagathia (*καλοκάγαδια*) — 16
Kalasanty Józef, św. — 117
Kallimach Filip — 82
Kamieński Adolf — 248, 249, 258

kanclerz uniwersytetu — 78
kantor — 160, 170, 172
Kandjota, Grek — 36
Kaliszczyk Wojciech — 122
Kanizjusz Piotr — 115
Kant Immanuel, filozof — 250
kara cielesna — 19, 25, 26, 31, 35, 62, 92, 99
karność szkolna — 19, 24, 26, 31, 56, 64, 87, 92, 94, 99, 102, 110, 119, 145, 149, 153, 165, 211, 213, 263, 272, 283, 298
Karol Boromeusz, św. — 115
Karol Wielki — 46
Karol IV — 71
Karpiński — 184
Karpowicz —370
Kartezjusz (Descartes) — 125, 127, 139, 192, 236
kasza szkolna (ruska) — 67
katechumenat, katecheza i szkoły katechetów — 40
Katechizm — 115, 116, 121, 168, 170, 173
katechizm rycerski — 231, 252
Katon starszy — 31, 61
Kazimierz Wielki, król — 71, 306
Kepler, astronom — 124, 130
Kerschensteiner — 380
klecha — 168, 170
Klemens z Aleksandrji — 40
Klemens XIV, papież — 113, 234, 243
klerykatura — 172
Klewitz — 263
Klinger — 374
kollegjum dla Litwinów w Pradze — 73
kolonje akademickie — 158, 183
Kołłątaj Hugon, ks. — 159 i n., 170 220, 233, 236, 308
Komeński Jan Amos (Comenius) — 125, 136 i n., 203, 207
Komisja Edukacji Narodowej — 159 i n., 173-4, 180, 192, 233 i n., 245
Konarski Adam — 97
Konarski Jan — 232
Konarski Stanisław, Pijar — 73, 225 i n., 377
Kopernik Mikołaj — 124, 156, 236
koncentracja — 44, 285
Kopczyński Onufry, gramatyk—254 264, 313
„korpus kadetów" — 230, 299
Kosmas Medici — 80
Kościuszko Tadeusz — 152, 232, 270, 371
Koszutski — 98, 107
Kot Stanisław, dr. — 121, i n., 166 i n.
kozubalec — 168
Krasicki Ignacy — 184, 205
Kremer — 163
Küster — 168
Krzycki Andrzej — 94
Krzyżanowski Jan Kanty — 325
Kwiatkowski Marcin — 107
Kwintyljan (M. Fabius Quintilianus) — 32, 34, 86

Laeta — 42
lakonizm — 7
Lancaster Józef — 286
Ledóchowski, kardynał — 369
Leibniz Gotfryd Wilhelm — 236
lekcje (lokacje) — 61
Lelewel Joachim — 238, 308, 364, 365
Leon X, papież — 81
Leszczyński Rafał z Leszna — 137
Leszczyński Stanisław, król — 205, 224
Leszczyńska Marja — 367
Lewartowska szkoła — 123
L'huillier — 236
Libanus Jerzy (Jerzy z Lignicy)—107
Libelt Karol — 300
licencja — 78
liceum (Lykeion) — 21
liceum w Lublinie — 327
liceum lwowskie — 333
liceum warszawskie — 298
Lietz Herman — 391
Likurg, prawodawca — 4, 6
Linde Samuel Bogumił — 298, 320, 322
literatura politior — 165
literati, literatores — 29
Litwa — 371

locati — 60, 168
Locke John — 125, 184, i n., 203, 208, 226, 249
Lojola Ignacy — 109
Lorichius — 98, 107
Lubrański Jan, biskup — 306
lupus — 61
Luter Marcin — 91 i n.

Ławra peczerska w Kijowie — 177
Łoziński Władysław — 176
Łukaszewicz Józef — 302

Macierz szkolna warszawska — 329, 361
magister — 57, 59, 63
Majer Józef — 331, 349
Małecki Antoni — 331
Marcinkowski Karol dr. 299
Marja Teresa — 332
Martianus Capella — 55
Marycki (Szymon z Pilzna) — 101
Massalski Ignacy, biskup — 234, 245
matka w wychowaniu — 268, 271
Mateusz z Krakowa — 74
Mączyński Jan — 97
mechanizm w nauce — 262
Mecherzyński Karol — 331
Medici Cosmas — 80
Medyceusze we Florencji — 81
medycy i wydział medyczny — 76, 77
Melanchthon Filip — 93
Merici Aniela — 117
metoda wogóle — 51, 126, 129, 135
metoda akroamatyczna — 44
metoda erotematyczna — 44, 276
metoda heurystyczna — 276
metoda indukcyjna — 129, 276, 291
metoda Sokratyczna — 14, 149
Metternich — 330
Mianowski Józef — 327, 365
Mickiewicz — 365, 371
Middendorf — 277
Mikołaj I, car — 364
Mikołaj V, papież — 81
missi regis — 47
mistrzyni — 243, 256
Mnemosyne — 27
Mniszchowie — 233
Modrzewski Frycz Andrzej — 103 i n., 167
Mohyła Piotr — 176
Mokronowski — 232
monitores — 287
Montaigne Michał — 125, 139, 189, 249
Montessori Marja — 385, i n.
Moszczeńska Iza — 392
Morawski Kazimierz — 72, 78
Murawiew Wieszatiel — 368, 372
Muret — 157
Murner Tomasz — 75
„Muzeum" (czasopismo) — 357
Muzeum szkolne polskie — 357, 390
muzyka i śpiew — 6, 8, 9, 10, 18, 24, 44, 50, 54, 57, 62, 166, 188, 246

Nagrody i odznaczenia — 31
nałóg — 26
Narbutt — 365
Naruszewicz Adam, biskup — 180, 340
nauczyciel i stan nauczycielski — 93, 94, 100, 102, 103, 106, 111, 117, 203, 217, 235, 274, 290, 323
nauczanie i nauka — 107, 143, 283
nauka historji — 93, 127
nauka języków — 92, 94
nauka prawa — 182, 261
nauka przyrody — 25, 97, 130, 182, 263, 312, 385
nauka religji — 92, 93
Neander — 98
Neapol — uniwersytet — 71
neohumanizm — 218
Newton — 237
Niemcewicz Juljan — 232
Niemeyer August Herman — 150
Niesiecki — 184
niewolnicy — 23, 24, 38
Nowosilcow — 368
nutritor — 64

Oblatae (virgines) — 57
obserwacja — 14, 19, 86, 125, 134, 303, 306, 393

ochronki — 277
oddychanie — 396
Odrodzenie — 80
ogłada towarzyska — 164-5
ogródki dziecięce — 276-8
Oleśnicki Mikołaj — 121
Oleszkiewicz — 365
Opaliński Krzysztof — 224
Orchowski — 163-5
Ordo artistarum — 107
organy i organiści — 171, 251, 265
Origines — 40
osady rolne — 296
osieł drewniany — 62
Osiński Józef — 229
Osterloff W. — 305
Osuchowski Antoni — 362
oświata ludu — 92, 105, 120, 133, 143, 145, 153, 204, 224, 232, 236, 243-9, 250, 251, 264-6, 268, 270, 273, 300
Oxenstjerna — 135, 138
Oxford — 48, 71

Pabst A. — 385
Pacatula — 42
Pachomjusz św. — 51
paedagogus p. (custos)
paedagogjum — 147-8
pajdagogos — 9, 10, 28, 64
pajdonomos — 5
pamięć — 27, 87
panegiryk — 44
Paryż — 70
patron szkolny — 45
patria potestas — 39
Pawlicki Stefan, ks. — 327
paź — 57
pensjonat — 147
pentathlon — 5
Perykles — 11
peryojkowie (περίοικοι) 6
perypatetycy — 21
Pestalozzi Jan Henryk — 220, 266, 267 i n.
Petrarka Franciszek — 79
Petrycy Sebastjan
petycja — 172
Petersburg — 375
pietyści i pietyzm — 146
Pijarzy — 117, 133, 297, 321
Pińczów, szkoła pińczowska, p. gimnazjum pińczowskie
Piłsudski Józef — 365
Pindar — 5, 96
Piramowicz Grzegorz, ks. — 184, 192, 235-6, 238, 252, 256
pisanie — 8, 9, 18, 35, 42, 50, 60, 261, 304
Pius II, papież — 81
Pius VII, papież — 111
Platon — 11, 15
Plauta komedje — 94
Plebański — 325
Plinius Starszy — 131
Plutarch — 11, 25, 127
Poczobut-Odolanicki Marcin, ks. — 180, 238, 365
podręczniki szkolne — 55, 96, 236
podróże jako czynnik wychowawczy — 188, 253
poeci i lektura ich utworów — 16, 18, 27
Pol Wincenty — 331, 365
Poniatowski Józef, ks. — 330
Poniatowski Michał, ks. — 158, 234, 239, 245, 246 i n.
Poniatowski Stanisław August, król, p. Stanisław August
Poniński, ks. — 235, 245
Popliński Antoni i Jan — 302
Popławski Antoni — 192, 239, 278, 258
Port Royal — 154
Potocki Adam — 349
Potocki Ignacy — 235-6, 245, 252, 254 i n., 258
Potocki Stanisław — 257, 299, 322, 323, 335
praca ręczna — 43, 378 i n.
Praga — uniwersytet — 71
pragmatyzm — 392
prawo i jego nauka — 27, 77
predestynacja — 181
prefekt — 109
proceres — 286

Protasewicz Walerjan, biskup —179
prowizor — 60, 78
Prus Bolesław — 394 i n.
przeciążenie umysłu — 132, 144, 148, 151, 315
„Przegląd pedagogiczny“ — 358
przykład w wychowaniu — 23, 33, 37, 85, 88, 151
Psałterz — 67
Przystański — 325
psychologja dziecka i młodzieży — 28, 132, 203, 291, 346, 392
pueri oblati — 52
Pythagoras i pytagorejczycy — 11, 12

Quadrivium i trivium — 51

Racjonalizm — 194
Raczyński Edward — 299
Rada Szkolna krajowa — 348
Rada Szkolna okręgowa — 354
Rada Szkolna powiatowa — 354
Radziwiłł Karol, ks. — 232
Ratichius Wolfgang (Ratke) — 125, 133, 139, 207
Ratio studiorum — 109, 115
realja w nauce — 97, 120, 142, 182, 216, 208, 226
realizm w nauczaniu — 22, 124, 239
rektor — 57, 97, 109
Reddie Cecil — 391
refleksja — 194
Reformacja — 78, 88
Rein Wilhelm — 286
Rej Mikołaj z Nagłowic — 100, 101
Rejtan — 371
Renesans p. Odrodzenie
retoryka — 10, 21, 23, 29, 53, 107
Rollin Karol — 155, 192, 225
Roothaan — 189
Rosvitha — 56
Rousseau Jan Jakób — 189, 194 i n., 207, 249
Rowid H. — 305, 346
„Ruch pedagogiczny“ — 359
Rudolf Założyciel (der Stifter) — 71
Ruś — szkoły na Rusi — 67, 174 i n., 374
Rymarkiewicz Józef — 302
rysunki — 24, 188, 201, 228, 305, 396
rząd w wychowaniu (Regierung) — 283
Rzymianie — 27 i n.

de La Salle Jan Baptysta — 150, 153
Sallustius — 211
Salzmann Chrystjan Gotthilf — 208, 215
samodzielność w wychowaniu — 85, 86, 92, 125, 126, 132, 154, 203, 216, 290, 345, 347, 380, 385, 388
Samolewicz Zygmunt — 356
samorząd w szkole — 347
Sarbiewski Maciej — 115, 180, 365
Sawczyński Zygmunt — 355
„sądy uczniowskie“ — 95
Sächsische Schulordnung — 94
sceptycyzm — 126
Scheydt — 317
Schnepfenthal — 215
schola — 28, 30
schola exterior, extranea — 52, 59
schola interior — 52
schola Palatina — 47
scholares — 76, 78
scholasticus — 57, 63, 168
„Sejm organizacyjny“ — 349
sekularyzacja szkoły — 245
seminarja nauczycielskie — 147, 150, 239, 246, 256, 265, 285, 286, 321, 336, 351
„Seminarium praeceptorum“ — 147, 150
Semler Krzysztof — 150
Seneka, filozof — 32
senior bursy — 78
sensualizm — 194
Siedlecki Michał — 367
Siemieński Łucjan — 306
Sienkiewicz Henryk — 327
signum — 50
Sigonius — 157
Skarbek Fryderyk, hr. — 252, 297
skauci — 375
Skrzetuski p. Gliczner
slöjd — 294

Słowacki Euzebjusz — 317
Słowacki Juljusz — 365
Smuglewicz — 365
Śniadecki Jan — 115, 160, 238, 289, 308, 309, 365, 368
Śniadecki Jędrzej — 238, 308, 314, i n., 365, 368
Sobiescy Jakób, Jan, Marek — 159, 163, 180, 224
Sobory — 49, 57, 82, 109, 115, 245
Sofiści — 10, 15, 16
Sokrates — 11, 13
Soleski Józef — 356
Solon, prawodawca — 6
Spartanie — 4
Spencer Henryk — 288 i n., 316
Spener Jakób — 146
śpiew kościelny — 168
Stablewski, arcybiskup — 369
Stanisław August, król — 152, 229, 231-2, 259, 317
Statorius Piotr — 121
Stauropigja — 174
Staszic Stanisław — 320, 335
Stefan Batory, król — 98, 112, 157, 159, 170, 174, 179, 365, 367
stilos — 10
Stoy Volkmar — 286
strejk szkolny — 361
Strojnowski, ks. — 239
Stroński — 334
Struś Jan — 306
Struve Henryk — 327
Strzemecki Stanisław — 375
studia interiora — 109
studia superiora — 109
studium generale — 70
Szturm Jan — 96, 111
Sułkowscy — 233, 245
Syberja — 375
synod w Łęczycy — 65
Świętochowski Aleksander — 327
szablon w nauczaniu — 154
Szaniawski Kalasanty — 324
Szczygielski — 294
Szkoła Aleksandryjska — 40
Szkoła Główna Warszawska — 327
„szkoła przyszłości“ — szkoła pracy — 347, 378 i n.
„Szkoła“, czasopismo lwowskie — 355-6
„Szkoła polska“, czasopismo wielkopolskie — 303
Szkoły arjańskie — 123
„ artylerji — 232
„ Braci chrześcijańskich — 150, 153
„ brackie na Rusi — 176
„ departamentowe — 320 i n.
„ innowierców — 120
„ kadetów — 252, 299
„ katedralne — 48, 51, 56, 64
„ katolickie — 116
„ klasztorne — 48, 51
„ kupieckie — 250
„ ludowe — 115, 117, 119, 141, 146, 172, 222, 232, 323, i n., 326, 351
„ misyjne — 62
„ miejskie — 59, 167 i n., 232, 301, 321, 325, 351
„ niedzielne — 153, 240, 275
„ parafjalne — 48, 49, 166 i n., 240, 241, 247
„ realne — 147, 150, 299, 350,
„ rzemieślnicze — 232, 250
„ sieroce — 147, 153
„ średnie — 106, 239, 326, 351
„ wiejskie — 171, 301, 321, 325, 351
„ wojewódzkie — 323
„ wydziałowe i podwydziałowe — 239, 240, 320, 329, 330
„ żeńskie — 56, 151, 170, 233, 265, 328, 351
Szmurło — 325
Szokalski Wiktor — 327
Sztrumle — 233
Szwejkowski, ks. — 296, 323
Szycówna Aniela — 343
Szymon z Pilzna, p. Marycki

Tacyt — 166
tańce — 166
teatr dla młodzieży — 55, 94, 110

Teatyni — 230
Talamo — 386
temperament — 102
Tenczyński Jan — 74
Terencjusza komedje — 94, 134
Thales z Miletu — 31
toga praetexta — 28
toga virilis — 28
Tołstoj Lew — 389
Tomasz św. z Aquinum — 109, 237
toruńska szkoła — 97
towarzyskość i formy towarzyskie— 110, 148, 188, 226, 280
towarzystwa nauczycielskie wogóle — 275
Towarzystwo do ksiąg elementarnych — 236, 254, 258
Towarzystwo Kasy im. Mianowskiego — 327
Towarzystwo naucz. szk. wyższych — 356
Towarzystwo naukowe krakowskie — 349
Towarzystwo pedagogiczne lwowskie — 355
Towarzystwo pomocy nauk. Marcinkowskiego w Poznaniu — 300, 302
Towarzystwo przyj. nauk warszawskie — 298
Towarzystwo rozszerzania oświaty ludowej w Galicji — 349
Towarzystwo Szkoły ludowej — 359
Towarzystwo szkół nauki chrześcijańsk. — 116
Tracy Krzysztof — 97
Trajan, cesarz — 25
Trentowski Bronisław — 307, 343 i n.
trivium — 29, 53, 103
Trotzendorf Walentyn — 95
Trzaskowski Bronisław — 355
Tuskegee — 382 i n.
Tyrtajos — 5

Ukraina — 373
Uniwersał Komisji Ed. Nar. — 258
Uniwersytety wogóle — 69, 140, 142
Uniwersytet Jagielloński — 69 i n., 329 i n.
Uniwersytet lwowski — 332 i n.
„ poznański — 306
„ warszawski — 323-4, 362
„ wileński — 307, 364 i n.
uniwersytety ludowe — 302
Urban V, papież — 71
SS. Urszulanki — 117
Ustawy Komisji Edukacji Nar. — 259 i n.
utopja i utopiści — 21

Vives Ludwik — 83, 86, 207
Voltaire — 197, 194, 205

Waitz — 286
Warszewicki — 113
Wańkowicz — 365
warsztaty uczniowskie — 148, 188, 389, 390
Watykańska bibljoteka — 81
Webili — 295
Weychert - Szymanowska — 390
Weclewski — 327
Wiedeński uniwersytet — 71
Wielhorski — 205
Wielopolski Aleksander — 325
Willmann Otton — 286
Władysław Jagiełło — 72
Władysław IV — 118, 177, 180
Władysław Pogrobowiec — 83
Włodzimierz Wielki — 67
Wodzicki — 232
Wolf Fryderyk August — 219
Wołyń — 374
woluntaryzm — 347
Woronicz — 240
Wrześniowski August — 327
Wundt filozof — 347
Wybicki — 246
wychowanie estetyczne — 19, 189
fizyczne — 4, 9, 17, 23, 26, 55, 85, 87, 88, 96, 102, 110, 125, 127, 133, 147, 149, 163, 210, 212, 216, 259, 314 i n.

wychowanie intelektualne (umysłowe) 18, 23, 85, 88, 163-4, 188, 199, 212, 221, 271, 275, 283, 290
wychowanie kobiet — 11, 13, 20, 42, 56, 59, 66, 85, 101, 125, 151, 170, 190, 204, 214, 249, 251, 254, 322, 339
wychowanie moralne — 18, 19, 29, 88, 96, 163-4, 187, 201, 210, 220, 260, 272, 280, 311
wychowanie narodowe — 120, 206, 281, 300, 304
wychowanie obywatelskie — 85, 206, 231, 249, 251, 252
wychowanie praktyczne — 144, 149, 170, 188, 199, 208, 239, 240, 241, 296, 385, 397
wychowanie prywatne — 1, 84, 99, 105, 132, 189, 233
wychowanie przedszkolne — 34, 142, 271
wychowanie publiczne — 1, 35, 84, 99, 104, 105, 132, 206
wychowanie religijne — 18, 31, 41, 63, 88, 96, 163, 202, 210, 313
wychowanie rycerskie — 57, 103, 231
wymowa i nauka wymowy — 7, 27, 88, 97, 127
wypracowania piśmienne — 220, 228

Zabawy i gry — 260, 290
zakłady dla ciemnych — 293
„ głuchoniemych — 292
„ głuptaków (idjotów) — 295
„ moralnie zaniedbanych — 295
Załuski Józef Andrzej — 230-1, 245, 254, 258
Zamojski Andrzej — 235
Zamojski Jan, kanclerz — 97, 174, 181, 378
Zejszner Ludwik — 331
Ziller Tuiskon — 285
zmysły i ich kształcenie — 199, 208, 217, 261, 388
Zygmunt III, król — 113, 170, 177
Związek nauczycieli szk. powszechnych — 358
Związek nauczycieli szkół średnich — 359
Żoliborz — 229

WAŻNIEJSZE OMYŁKI DRUKU.

Strona	Wiersz	Zamiast	Powinno być
1	12 z dołu	obowiązkem	obowiązkiem
8	13 z góry	a gdy	*a* skreślić
32	16 z góry	zewnętrznego	wewnętrznego
34	2 z góry	i praktyki	jak i praktyki
41	8 z dołu	postępujemy	postępujmy
43	10 z dołu	w r. 420	w r. 430
59	w tytule	skoły miejskie	szkoły miejskie
79	w tytule	opuszczono	Okres III
81	12 z góry	współzawodniczącego	współzawodnicząc̨e
114	18 z góry	Aeropagiem	Areopagiem
123	3 z góry	autografję	monografję
123	12 z dołu	Dorpad	Dorpat
130	6 z dołu	scentiarum	scientiarum
146	11 z dołu	Spencer	Spener
167	7 z dołu	Mozowsze	Mazowsze
173	20 z góry	łacinę	łaciną
213	8 z dołu	było	były
222	16 z dołu	jurystowaskiej	jurystowskiej
222	12 z dołu	kolegów	kolegjów
224	17 z dołu	mogły	mogli
243	16 z dołu	podkanclerz	podkanclerzy
249	14 z góry	dowodzi potrzebę	dowodzi potrzeby
256	2 z góry	Pertersburgu	Petersburgu
315	12 z góry	należą	zależą
340	1 z góry	wychowały się	wychowywały się
358	17 z góry	gotować	gotować się
364	w tytule	a)	skreślić
384	20 z dołu	po „Tuskegee“ zamiast kropki wstawić znak pytania.	

Fundusz Biblior. Wojewódzkiej ... w Białymstoku
102033

SPIS RZECZY PODŁUG ROZDZIAŁÓW.

Str.

Wstęp 1

OKRES I.

Czasy przed zaprowadzeniem chrześcijaństwa.

Wychowanie u ludów klasycznych.

Grecy 3
a) Spartanie 4
b) Ateńczycy 7
c) Teoretycy pedagogiczni w Grecji 11
Rzymianie 27
Teorje pedagogiczne u Rzymian 30

OKRES II.

Czasy od zaprowadzenia chrześcijaństwa do połowy wieku XV.

I. *Wychowanie w pierwszych wiekach Chrześcijaństwa* . . . 38
II. *Szkoły i wychowanie w wiekach średnich na Zachodzie* . . . 45
1. Karol Wielki i jego zasługi około krzewienia oświaty . 46
2. Alfred Wielki 48
3. Rodzaje szkół i ich działalność w wiekach średnich . . 48
a) Szkoły parafjalne 49
b) Szkoły klasztorne 51
c) Szkoły katedralne 56
d) Wychowanie rycerstwa 57
e) Szkoły miejskie 59
III. *Szkoły i wychowanie w wiekach średnich w Polsce i na Rusi* . 62
IV. *Uniwersytety w wiekach średnich. — Założenie uniwersytetu Jagiellońskiego* 69

Czasy Humanizmu i Reformacji od połowy wieku XV do połowy XVI.

I. *Humanizm i teoretycy pedagogiczni z końcem wieków średnich* . 79
1. Humanizm 79
2. Teoretycy pedagogiczni pod koniec wieków średnich . . 83
3. Z teorji pedagogicznej w ówczesnej Polsce 87

Str.

II. *Reformacja i jej wpływ na szkoły i wychowanie* 90
1. Marcin Luter 91
2. Filip Melanchton 93
3. Inni pedagogowie protestanccy wieku XVI 94
4. Pisarze pedagogiczni w Polsce w wieku XVI 98
III. *Szkoły katolickie* 108
1. Jezuici 108
2. Inne szkoły katolickie w wieku XVI 116
3. Zakon Pijarów 117
4. Szkoły innowierców w Polsce 120

Czas przejściowy w dziejach wychowania i nauczania w wieku XVII i na początku XVIII.

I. *Reforma szkół i wychowanie w kierunku realistycznym* . . . 124
1. Michał Montaigne 125
2. Kartezjusz (René Descartes) 127
3. Bakon Franciszek z Werulamu 130
4. Ratichius Wolfgang (Ratke) 133
5. Jan Amos Comenius (Komeński) 136
II. *Pietyści i August Herman Francke* 146
III. *Fénelon, Jan Baptysta de la Salle i szkoły „Braci chrześcijańskich"* 150
IV. *Janseniści* 154
V. *Karol Rollin* 155
VI. *Uniwersytet Jagielloński w XVI—XVIII wieku* 156
VII. *System kształcenia młodzieży polskiej zagranicą w XVI—XVIII wieku* 161
VIII. *Szkoły parafjalne w Polsce w XVI — XVIII wieku* 166
1. Szkoły parafjalne miejskie 167
2. Szkoły parafjalne wiejskie 171
IX. *Wpływ oświaty i szkół polskich na oświatę i szkoły na Rusi XVI do XVIII wieku* 174
X. *Teorje pedagogiczne w Anglji ówczesnej* 184
John Locke 184
XI. *Teorje pedagogiczne we Francji ówczesnej* 189
Klaudjusz Fleury 189

Czasy racjonalizmu i neohumanizmu w wieku XVIII i w pierwszej połowie wieku XIX.

I. *Racjonalizm i jego wpływ na teorje wychowawcze w tym okresie* 194
Jan Jakób Rousseau 194
II. *Filantropinizm i jego przedstawiciele* 207
III. *Humanizm nowożytny (Neo-humanizm)* 218
IV. *Reformy wychowania publicznego w Polsce w wieku XVIII* . . 220
1. *Czasy przed Komisją Edukacyjną* 225
a) Stanisław Konarski — Collegium Nobilium . . . 225
b) Szkoła kadetów i inne szkoły specjalne 231
c) Szkoły początkowe i wychowanie prywatne . . . 232

Str.

2. *Komisja Edukacyjna, jej twórcy i treść Ustaw* 233
a) Ustanowienie Komisji Edukacyjnej i pierwsze jej prace . 233
b) Twórcy i główni pracownicy w Komisji Edukacyjnej . 243
Joachim Chreptowicz 243
ks. Ignacy Massalski 245
ks. Antoni Popławski 248
ks. Adolf Kamieński 249
Franciszek Bieliński 250
ks. Adam Czartoryski 252
Ignacy Potocki 254
ks. Grzegorz Piramowicz 256
c) Treść ustaw Komisji Edukacyjnej 259
V. *Wpływ teoryj pedagogicznych w wieku XVIII na wychowanie elementarne i oświatę ludu* 266
1. Jan Henryk Pestalozzi 267
2. Naśladowcy i zwolennicy pedagogji Pestalozzego . . 273
a) Adolf Diesterweg 274
b) Froebel i wychowanie przedszkolne.—Ogródki dziecięce 276
VI. *Filozofowie niemieccy w tym okresie i ich stosunek do pedagogji* 280
1. Immanuel Kant 280
2. Bogumił Fichte 281
3. Jan Fryderyk Herbart i pedagogja naukowa 282
VII. *Inni teoretycy pedagogji i dydaktyki w pierwszej połowie w. XIX* 286

Czasy najnowsze od połowy wieku XIX.

I. *Współcześni filozofowie angielscy i ich poglądy na wychowanie:*
1. Herbert Spencer 288
2. Aleksander Bain 291
II. *Szkoły specjalne (Zakłady dobroczynno-wychowawcze)* . . 292
1. Zakłady dla głuchoniemych 292
2. Zakłady dla ciemnych 293
3. Zakłady dla dzieci umysłowo upośledzonych . . . 295
4. Zakłady dla dzieci opuszczonych i moralnie zaniedbanych 295
III. *Szkoły i wychowanie w Polsce porozbiorowej* 297
1. Dzielnica pruska 297
2. Dzielnica rosyjska 307
Jan Śniadecki 309
Jędrzej Śniadecki 314
Tadeusz Czacki i Hugo Kołłątaj 316
3. Księstwo warszawskie 319
4. Królestwo Kongresowe 323
IV. *Uniwersytety polskie w zaborze austrjackim* 329
1. Uniwersytet Jagielloński 329
2. Uniwersytet lwowski 332
V. *Praktycy i teoretycy w Polsce tego okresu* 335
1. Ks. Jakób Falkowski 335

Str.

2. Stanisław Jachowicz 336
3. Wychowanie kobiet w tym czasie 339
Klementyna z Tańskich Hofmanowa 339
Bronisław Trentowski 343
VI. *Szkoły i wychowanie w Polsce w czasach najnowszych* . . 348
1. Dzielnica austrjacka 348
a) Ustanowienie Rady Szkolnej Krajowej . . . 348
b) Prace i usiłowania obywatelskie około podniesienia wychowania w Galicji 355
2. Dzielnica rosyjska 361
Wskrzeszenie Uniwersytetu wileńskiego 364
3. Dzielnica pruska 368
VII. *Szkolnictwo polskie w czasie wojny na Litwie, Rusi i w rdzennej Rosji* 371
Litwa 371
Ukraina 373
Wołyń 374
Szkoły polskie w Petersburgu 375
Szkoła polska na Syberji 375
„Szkoła przyszłości" — Szkoła pracy 378
Dzieła z których korzystałem przy układaniu niniejszego podręcznika; książki, broszury i artykuły z zakresu historji pedagogji polecenia godne 399
Alfabetyczny spis treści 409
Omyłki druku 420