

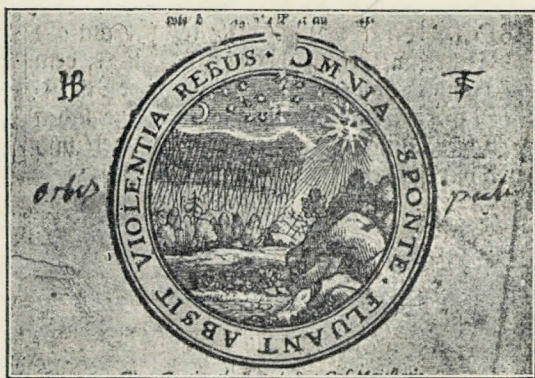
Dr. FRANCISZEK MAJCHROWICZ.

HISTORIA PEDAGOGII

DLA UŻYTKU

SEMINARIÓW NAUCZYCIELSKICH I NAUKI PRYWATNEJ.

WYDANIE DRUGIE.



L W Ó W.

NAKŁADEM POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO.

I. Związkowa drukarnia we Lwowie, ul. Lindego 1. 4.

1907.

WSTĘP.

Historia pedagogii 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 historii pedagogii, ściśle ze sobą złączone:

- a) historię pedagogii teoretycznej, t. j. historię zapatrywań na cele i środki wychowania — i
- b) dzieje pedagogii praktycznej, czyli dzieje 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 niektórych myślicieli i pedagogów, a były i takie, które, choć uznane przez ogół danego społeczeństwa, nie znalazły wcale zastosowania w praktyce.

Obowiązkiem historii pedagogii jest rozważać pilnie tak poglądy i zapatrywania teoretyków pedagogicznych jak nie mniej rozpatrywać historię szkół. Szkoły bowiem są poniekąd widomym urzeczywistnieniem tego, co w pewnych czasach i u pewnych narodów uznano za pożądane i pożyteczne w dziedzinie teorii pedagogicznej.

Dzieje pedagogii z wielu względów są ważne i pouczające. Dają nam one poznać jedną z najważniejszych stron historii 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 trudną jest sztuka wychowania, od ilu czynników zawisła, jak w porównaniu z pracami znakomitych mistrzów należy być skromnym w ocenianiu własnej na polu pedagogicznym działalności, jak ostrożnym i oględnym w wyborze środków pedagogicznych i dydaktycznych.

Dla łatwiejszego przeglądu podzielić można historię pedagogii 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 Racyonalizmu i Neohumanizmu w wieku XVIII. i w pierwszej połowie wieku XIX.

5. Czasy najnowsze od połowy XIX. stulecia.

OKRES I.

Czasy przed zaprowadzeniem Chrześcijaństwa.

I. Wychowanie u narodów wschodnich

(*Chińczyków, Japończyków, Indów, Persów, Egipcjan, Izraelitów*).

Chińczycy.

Chińczycy są narodem, który bardzo dawno doszedł do wysokiego stopnia kultury materyjalnej i umysłowej. Już przed trzema tysiącami lat mieli oni odrębną organizację szkolną, która jednakże, równie jak cała ich cywilizacja, przez długi szereg stuleci do dnia dzisiejszego prawie żadnego nie uczyniła postępu. Naród ten, który pierwiej niż Europejczycy znał druk, proch, igłę magnesową, który wznosił budowle olbrzymie, mosty na wspaniałych arkadach, wieże niebotyczne, na najwyższe góry pobudował wygodne drogi, mnóstwem kanałów kraj przerznął — jest mimo to wszystko we względzie cywilizacyjnym małym dzieckiem a właściwie zdziecinniałym starcem. — Rozum jego utonął w subtelnych fraszkach i nieużytecznych drobiazgach. Chińczyk ciągle łamie sobie głowę nad wyuczeniem się niezliczonych form towarzyskich i zwrotów okolicznościowej grzeczności.

Rząd w Chinach jest patryarchalno-despotyczny: czem w rodzinie jest ojciec, tem jest w państwie cesarz. Ojciec, nieograniczony pan życia i śmierci, może dzieci swe sprzedać lub zabić. Obowiązkiem dziecka jest miłować ojca i ulegać mu ślepo. Cześć dla umarłych rodziców i przodków jest podstawą kultu, który licznymi przepisami wpływa na tok życia

rodzinnego i publicznego. Każdy powinien szanować także cesarza, jako wspólnego ojca wszystkich i być wiernym jego poddanym.

Chiny są krajem szkół niezliczonych i nigdy nie kończących się egzaminów. Egzamina tylko otwierają tam drogę do najwyższych dostojenstw w państwie. Nauka szkolna przedstawia niesłychane trudności z powodu odrębnych właściwości mowy chińskiej i pisma. Mowa ta rozporządza zasobem trzystupięćdziesięciu jednozgłoskowych wyrazów, którymi Chińczyk, wymawiając i składając je rozmaicie, różne pojęcia oznacza. Z kombinacji tych podstawnych wyrazów utworzone pojęcia różnią się bardzo, stosownie do różnego akcentu i do sposobu wymowy. Stosunki, które my oznaczamy odmianą imion przez przypadki i liczby tudzież odmianą czasowników, wyrażają Chińczycy za pomocą rozmaitych wyrazów objaśniających, dodanych do pierwiastka, tudzież przez szyk i następstwo wyrazów.

Podobnie jak z mową ma się rzecz i z pismem chińskim. Każdy z 350 wyrazów podstawnych oznaczony jest osobnym znakiem, jak gdyby literą, która właściwie jest skróconym kaligraficznie rysunkiem (obrazem). Każda z tych liter przybiera tysiące kropek, akcentów, ogonków i przystawek. Stąd powstaje 80.000 tak zwanych charakterów, to jest właściwie skombinowanych znaków (liter), których nauczyć się trzeba, chcąc umieć wszystko przeczytać i napisać. Każdy Chińczyk umie przeczytać pewną ilość znaków i dla wielkiego ogółu wystarcza ta znajomość pisma. Wszelako człowiek, chcący być uczonym, nie może na tem poprzestać: częstokroć mija lat 30 i więcej a uczeń chiński przecież nie zdołał poznać jeszcze wszystkich liter! Tak więc u Chińczyków środek zabija i unicestwia naukę właściwą.

Chińczycy są bardzo troskliwi o wychowanie młodego pokolenia, jakkolwiek to czynią w sposób sobie właściwy. Nauka chłopców zaczyna się w piątym roku w publicznych szkołach elementarnych, których Chiny liczą miliony. W szkołach tych uczą się chłopcy czytać i pisać, powtarzając głośno wszyscy razem wyrazy, wygłoszone przez nauczyciela. Na zdrowie fizyczne nie ma się tam żadnego względu. Działwa większą część dnia spędza w szkole i musi się uczyć bez wytchnienia, recytując przed nauczycielem lekcję kilka razy

dziennie. Równocześnie z nauką czytania ćwiczą się chłopcy chińscy w niemniej trudnej sztuce pisania, która polega na jak najdokładnijszem rysowaniu liter, nie różniących się w piśmie niczem od druku. Dziewczęta chińskie zaprawiają się już od lat najmłodszych w sztuce hodowania jedwabników, przędzenia bawełny, tkania materyi jedwabnych, gotowania i pieczenia chleba.

Za najznakomitszego nauczyciela swego uważają Chińczycy Konfucjusza, który żył między rokiem 551 a 478 przed Chr. Konfucyusz wytrwale pracował nad udoskonaleniem duchowem swoich ziomek, zalecając im cnoty ludzkości, pracowitości, zachowania ustanowionych przez przodków obrzędów i zwyczajów, prawdy i szczerości *). Wiedząc, że od dobrego wychowania młodzieży zależy przyszłość narodu, ułożył Konfucyusz osobną księgę, której 300 pieśni, zdań i prawd ogólnych stanowi dla Chińczyków rodzaj kodeksu wychowawczego. Jeden z tych przepisów uczy, że „kogo raz miało się za nauczyciela, tego przez całe życie jak ojca czcić należy“. Na pochwałę Chińczyków podnieść też należy, że stan nauczycielski wielkim tam jest otaczany szacunkiem a po księgach ich często spotyka się upomnienie, że po rodzicach najwyższą cześć winno oddawać się nauczycielom.

Japończycy.

Tryumfy Japonii, które w czasach ostatnich w zdumienie wprawiły cały świat cywilizowany, zwróciły także uwagę i na wychowanie młodego pokolenia tego dzielnego narodu. Pytano się słusznie, jak też wychowują się ludzie, którzy w ciągu tak krótkiego czasu tyle zdziałać potrafili dla swej ojczyzny, tyle złożyli dowodów męstwa, pogardy śmierci, tak bardzo zawstydzili szeregiem najszlachetniejszych czynów Europejczyków, dumnych ze swego pierwszeństwa cywilizacyjnego.

Japonia należy do rzędu najciekawszych krajów tak z powodu swej natury, swych mieszkańców, historii a nade wszystko z powodu czynów, jakich dokonali jej mieszkańcy. Ze wszystkich narodów, żyjących poza Europą, Ameryką i Au-

*) Przestrzeganie zawikłanych form etykietałnych zostaje w dziwnej sprzeczności z zalecaną szczerością i prawdomownością, stąd w stosunkach z cudzoziemcami Chińczyk przedstawia się często fałszywym i niesłownym.

stralią, jedni tylko Japończycy przyjęli cywilizację Zachodu całkowicie, oni jedni przyswoili sobie wszystkie jej zdobycze moralne i materialne. Swobodni politycznie i religijnie, działają nie pod przymusem, lecz z własnej woli, a jako chętni uczniowie zachodniej cywilizacji wkraczają w świat europejski, żeby jego ideje i obyczaje na swój użytek obrócić.

Japończycy są narodem, powstałym ze zmieszania kilku szczepów wschodnio i południowo-azjatyckich. Co do zewnętrznej kultury są uczniami Chińczyków: przyswoili sobie od nich wiele urządzeń, nauczyli się od nich wielu rzemiosł, które następnie jeszcze bardzo udoskonalili, przejęli nawet wiele wyrazów z ich języka. Pismo japońskie powstało z pisma chińskiego przez uproszczenie i skrócenie znaków i jest obecnie pismem zgłoskowym. (Tak n. p. do napisania wyrazu *mikado* służą 3 litery, z których jedna oznacza zgłoskę *mi*, druga *ka*, trzecia *do*). Już pod tym względem Japończycy okazali się praktyczniejszymi i zręczniejszymi od swoich mistrzów. Religia Japończyków jest dziwną mieszaniną pierwotnego narodowego kultu (zwanego *shintoiizmem*), z religią Buddy (Foh, *Dai-Butsu*), która przybyła z Indii przez Chiny.

Buddhaizm każe wyznawcom swoim wierzyć w niezłomne przeznaczenie, zaleca panować nad sobą wśród niebezpieczeństw i cierpień, wpaja w nich pogardę dla życia bez idei. Japończyk uwielbia kraj swój, jego przyrodę, jego urządzenia, nawet jego niedostatki na dobre sobie tłumaczy.

Kultem szczególnym otacza zmarłych przodków swoich. Do nich zwraca się w chwilach ucisku i radości, im składa dzięki za zwycięstwa, im i ich pracy przypisuje swe obecnie powodzenie.

„Dla nas — mówi autor japoński — ojczyzna jest czemś więcej niż ziemią — glebą, z której można kopać złoto lub zbierać zboże; jest ona dla nas świętym przybytkiem bogów, duchów naszych przodków.“

Główną cnotą, którą Japończycy od dawni dawna wszczepiali w umysły i serca swych dzieci — to odwaga, hart i wytrwałość, męstwo w boju za swoje prawa i za swoje swobody. O czynach bohaterstwa wojennego opowiadają chłopcom japońskim już niemal przy pierśi matczynej: bajki piastunek przepełnione są tam opowiadaniem o dzielności i sile. Matka do chłopaka, płaczącego nad skaleczoną ręką, tak przemawia: „jakiż tchórz z ciebie! któżby płakał o taką bladość! cóż uczynisz, jeżeli w boju odetną ci rękę lub gdy będziesz musiał popełnić *harakiri*?“ (Samobójstwo przez rozcięcie brzucha). Uczono malców panować nad uczuciami najnaturalniejszą surową mocą, nie objawiać niczem radości lub gniewu. Opowiadają o ojcu, który całe

noce spędzał pod drzwiami chorego syna, wsłuchując się w jego oddech i drząc zarazem, aby go kto nie przychwycił na tym dowodzie ojcowskiej czułości! Mówią o matce japońskiej, która w chwili konania nie pozwoliła przywołać do łóża swego syna, aby mu nie przeszkodzić w studiach!

Głównym celem wychowania było u Japończyków dawniej a jest niem i dzisiaj kształcenie silnego, prawego charakteru. Rozwój umysłu, przysparzanie wiadomości zostawia się tam na drugim planie. Ceni się w Japonii i wiedzę i uczoność, ale taką tylko, która związana jest ściśle z praktyką życia: jest ona wtedy — zdaniem Japończyków — przydatną, gdy objawia się w prawym charakterze wychowanka. Uczony specjalista, którego „czuć książką“, równy jest zdaniem Japończyka bezdusznej maszynie. Tylko ta szkoła spełnia należycie swe zadanie, która w swych wychowankach urabia charakter, nie rozum, która duszę kształci, nie głowę. Mimo tego myliłby się, kto by sądził, że Japończyk lekceważy wiedzę; przeciwnie, u studentów japońskich, kształcących się na uniwersytetach europejskich, podziwiano zawsze zdumiewającą pilność i wytrwałość w przyswajaniu sobie nauki.

Plan nauki w dawniejszych szkołach japońskich — dziś są one pod tym względem zbliżone więcej do szkół Zachodu — był taki: szermierka, strzelanie z łuku, *dziudżitsu* albo *yawara*, jazda konna, używanie włóczni, taktyka, kaligrafia, etyka, literatura i historia. Przez *yawarę* rozumieć należy zastosowanie wiadomości anatomicznych do celów zaczepki i obrony. Różni się ona od zapasów tem, że nie polega na sile muskularnej i że idzie tu tylko o to, by przez ugodzenie przeciwnika w jedną część ciała uczynić go niezdolnym do dalszej walki.

Mniej niż wychowaniem chłopca zajmują się Japończycy wychowaniem dziewcząt. W dawnych czasach sławiono w Japonii najwięcej te kobiety, które uwolniły się od słabostek płci swej i okazywały moc ducha, godną najsilniejszego i najdzielniejszego mężczyzny. Dlatego chowano dziewczęta tak, aby poskramiały objawy swych uczuć, aby hartowały nerwy i uczyły się obchodzić z bronią, by w razie nieprzewidzianych wypadków umiały stanąć we własnej obronie. Dziewczętom, gdy wchodziły w wiek dziewictwa, dawano sztylety, które miały wbić w piersi swym napastnikom. W czasie wojny domowej w roku 1870. Japonki walczyły z bronią

w ręku obok mężczyzn a podczas wojny chińskiej i ostatniej rosyjskiej zachęcały mężów i synów, idących na wojnę, by albo wracali z chwałą albo ponieśli śmierć za ojczyznę.

Nie wynika stąd wszakże, jakoby męskość była jedynym ideałem wychowania kobiet japońskich. Przeciwnie: wymagano od nich także wykształcenia i wdzięku w obejściu. Kobiety japońskie nie zaniedbują tańca, muzyki i literatury. Kobiety zajmują też w Japonii poważne miejsce w literaturze jako poetki i powieściopisarki. Na ogół jednak uczą się Japonki tańca na to, by nabrać zręczności ruchów, muzyki, by nią uprzyjemnić chwile wywczasu ojcom lub mężom. Uczono więc muzyki i tańca w tym celu, by życiu przydać wdzięku i wesołości, nie zaś, by ich nadużywać dla dogodzenia próżności lub lubieżnym zachciankom.

Długo światło nauki było w Japonii tylko przywilejem szlachty, tak zwanych samurajów. Dotyczy to wszelako tylko nauki wyższej; wykształcenie początkowe było oddawna udziałem wszystkich. Nauka przymusowa nie jest wprawdzie tam uświęcona prawem, lecz — co nierównie więcej warte — powagą tradycji i zwyczajów. Niema dziś w Japonii choćby najlichszej wioski, któraby nie posiadała własnej szkoły, a osoby nie umiejące czytać należą do wyjątków nader rzadkich.

Szkoły japońskie dzielą się na niższe, średnie i wyższe; te ostatnie nie są jednak, jak u nas równoznaczne z uniwersytetami. Są to raczej szkoły fachowe (lekarskie, techniczne i t. d.). Szkoły niższe czyli elementarne są utworzone celem wychowania młodzieży w kierunku moralnym i patriotycznym, celem udzielania jej najpotrzebniejszych w życiu wiadomości i celem troskliwego czuwania nad jej rozwojem fizycznym. W programie nauki w szkołach elementarnych jest: historia i geografia Japonii, rysunki, roboty ręczne dla chłopców, szycie dla dziewcząt. Gimnastyka jest przedmiotem obowiązkowym. Okoliczność ta świadczy wymownie, jak wielką wagę przywiązuje się tam do ćwiczeń fizycznych.

Do szkoły średniej wstępuje się w Japonii z ukończonym rokiem 12. Aby wstęp uzyskać do tej szkoły, trzeba być zdrowym, silnym i dobrze zbudowanym.

Na uniwersytet dostaje się młodzieniec dopiero w 22. roku życia a studia uniwersyteckie trwają trzy lata.

Obecnie pod wpływem Zachodu mają przystęp do uniwersytetu i kobiety. „Mamy teraz — pisze jeden z nowszych pisarzy japońskich — nauczycielki, doktorki, powieściopisarki i artystki, równie zdolne jak mężczyźni“.

Indowie.

Indowie, szczepu aryjskiego, pokrewnego Grekom, Słowianom i innym narodom europejskim, już na 2000 lat przed Chrystusem przynieśli w nizinę Indusu i Gangesu pierwiastki kultury i stworzyli oryginalną cywilizację, która wycisnęła swe piętno na innoplemiennych ludach półwyspu i wpływami religijnymi oddziaływała na rozwój innych szczepów aż po archipelag Sundajski, Japonię, Mongolię i w głąb Syberii.

Zadanie wychowania u Indów polegało na zaznajomieniu przyszłego członka danej kasty z prawami i obowiązkami, jakie się z należeniem do tej kasty łączyły. Uczyli się tedy chłopcy indyjscy sztuk, obrzędów i zwyczajów, przekazywanych im przez przodków. Taka zaś była istotna różnica między wychowaniem w Chinach a wychowaniem u Indów, że Chińczyk wychowywał swe młode pokolenie z myślą skierowaną ustawicznie na korzyść zewnętrzną, ziemską, Indowie zaś wskazywali synom swoim niebo, jako ostateczny cel dążeń, a wstrzemięźliwość, poświęcenie i cierpienie jako najpewniejsze drogi, wiodące do tego celu.

Religia była u Indów podstawą wychowania: Bramini pielęgowali kult, (obrzędy), czytali i objaśniali księgi święte, przechowywali budujące podania i nauki, byli pedagogami narodu. Wiara bramińska, ucząca przytomności bóstwa w każdej rzeczy i wędrówki dusz ludzkich w rośliny i zwierzęta, działała bardzo skutecznie na wykształcenie łagodnego, cichego usposobienia, które Indów od innych ludów wyróżnia. Przekonani, że bóstwo spoczywa w piersi każdego człowieka, że w każdym robaczku i w każdym ziółku, jakby w jakimś pałacu zaczarowanym, mieszka dusza brata, uważali Indowie miłość wszystkich ludzi i całego stworzenia za główny punkt swej religii. Nie dziw więc, że najczulszą miłością otaczali dzieci swoje, wierząc, że część pewna istoty rodziców przelewa się na dzieci, że ojciec w synu swoim a matka w córce ściska własną swą istotę, swoje drugie „Ja“. Wynikiem ta-

kiego pojmowania obowiązków rodzicielskich jest, że wśród rodzin ich panowały najtkliwsze uczucia wzajemne między członkami rodziny.

Pisma brahmańskie bardzo pięknie, choć z właściwą narodom wschodnim przesadą wysłowienia, kreślą stosunek rodziców do dzieci: „czyliż jest większa rozkosz pod słońcem, jak, skoro cię dziecko twoje, co przed chwilą piaskiem się bawiło, całuje i rączkami swemi za szyję chwytą? Dotknięcie dziecka, czystego jak anioł, jest dotknięciem Parabrahmy. Nad to dotknięcie niema świat cały dla duszy ojcowskiej nic słodsze! Jak wśród płomienia w świątyni Boga zarzewie i powstający z niego ogień, tak wśród rodziny ojciec i dziecko stanowią jedną, nierozdzieloną, tę samą istotę.“

Utworem, w którym Indowie poetycznie przedstawili swe zasady wychowawcze, jest *Sakuntala*, dramat, z którego najłatwiej poznać można ideał wychowania niewieściego u Indów. „*Sakuntala*, jedna z córek brahmańskich, wychowywała się wśród najpiękniejszych ogrodów ojca swego. Ojciec nauczał ją znaczenia i mowy kwiatów. W każdym kwiecie siedziała inna dusza niewieścia, ale cnotliwa, czysta i niepokalana. Dusze te przemawiały do *Sakuntali* barwami i zapachami kwiatów: fiołek dawał jej codziennie nową naukę skromności, lilia niewinności, malwa czystości, jaśmin dziewicości, róża godności niewiast, słonecznik miłości światła i Boga. *Sakuntala*, poznawszy tajemnice, tkwiące w świecie kwiatów, przychodziła co godziny do ojca i opowiadała mu, co jej kwiaty szeptały. Były to myśli czyste, niewinne, jak rozkoszne indyjskich kwiatów tchnienie! Tak wyrosła *Sakuntala* i stała się z czasem dziewczicą urodziwą, najpiękniejszym kwiatem wśród ogrodów ojcowskich. I miała być dobrą córką, żoną i matką, rozlewała szczęście bogów około siebie aż do śmierci.“

Mimo tych pięknych zasad wychowawczych, złożonych w arcydziełach literatury indyjskiej, mimo, że filozofowie indyjscy na cztery wieki przed erą chrześcijańską stworzyli już byli całkowity systemat wychowawczy, nie było tam mowy o szerzeniu oświaty i nauki w szerokich warstwach ludności. Zupełną zmianę stosunków wprowadził *Buddhaizm* w IV. wieku przed Chr. *Buddha*, nie przeczył nauce o przechodzeniu dusz z ciała w ciało, ale uważał to przechodzenie, zaró-

wno jak całe życie, jako nieskończony szereg cierpień, od którego można się wyzwolić jedynie przez stłumienie wszelkich żądz i pragnień. Wobec tego, że wszyscy cierpią pod brzemieniem niedoli życia, uczył *Buddha* litości i współczucia dla wszystkich, za czem poszło obalenie różnic kastowych. Kaznodzieje buddhajscy głosili naukę językiem gminu wszystkim ludziom. Przez kilkaset lat miał *Buddhaizm* przewagę w Indyi. Później *Brahmini* wywołali reakcję i wyparli naukę *Buddhy* z całej Indyi. (Tylko na Ceylonie utrzymała się do dzisiaj).

Wobec systemu kastowego nie było mowy o powszechnem nauczaniu. Nauczanie dziatwy i młodzieży ograniczało się do czytania i pisanja w szkołkach, istniejących w każdej większej wsi i osadzie przy pagodach i meczetach (gdy *Islam* rozpowszechnił się w niektórych krajach indyjskich); ale i ta mechaniczna nauka elementarna udzielana była tylko dzieciom kast wyższych.

Wieki mijaly po wiekach a ogół ludności indyjskiej nie uczuwał potrzeby oświaty szerszej i głębszej. Anglicy, podbijając w XVII. i XVIII. wieku olbrzymie obszary posiadłości indyjskich, pochłonięci żądzą zysków materyalnych, nie troszczyli się wcale o podniesienie poziomu oświaty. Dopiero z początkiem XIX. wieku poczuli się do moralnego obowiązku zakładania szkół i krzewienia oświaty pomiędzy mieszkańcami posiadłości brytyjskich w Indjach. Nie było z początku ani planu ani systemu w tem zakładaniu szkół, jakkolwiek ogromne sumy na ten cel łożono. Dopiero od roku 1858 sprawa oświaty i szkół staje na gruncie pewniejszym: Anglicy przeszczepili na grunt indyjski swe wolnomysłne poglądy na sprawę wychowania i nauczania. Łożąc olbrzymie sumy na cele oświaty, nie krępują oni obecnie w niczem krajowców, zostawiając im zupełną w tych sprawach swobodę. Dalecy od jakichkolwiek tendencji wynarodowiających, szanują religię, zwyczaje i język swych poddanych. Dzięki poparciu rządu angielskiego, powstały tam uniwersytety, w których nauczyciele indyjskiego i europejskiego pochodzenia w języku sanskryckim wykładają prawa staroindyjskie i objaśniają arcydzieła indyjskiej literatury, drukowane wielkim nakładem w oryginale i w przekładach. Mimo wielkich trudności, jakie przedstawia szerzenie oświaty wśród trzystumilionowej ludności, przez tyle wieków

zaniedbywanej, ślady tej pracy zaledwie półwiekowej są już dzisiaj duże. „Dzięki oświacie i szkołom — pisze najlepszy znawca stosunków indyjskich — nowe pokolenia Indów oswobodzone już są od przesądów i wielu zabobonów, wyzwalają się z więzów ciemności i okrucieństw, jak: dzieciobójstwa, palenia wdów i t. d. Nadzwyczajny wzrost piśmiennictwa, wydawnictwa ksiąg oryginalnych indyjskich i tłumaczonych, liczne wreszcie dzienniki są tego rozbudzenia umysłowego Indów wymownym dowodem“.

Persowie.

Szczegóły o wychowaniu młodzieży u Persów przechowali nam historycy greccy, Herodot i Xenofont. Wiadomości przez nich podane, zestawione razem, składają się na obraz wychowania perskiego wcale dokładny. Herodot opisuje nam wychowanie stanów niższych w Persyi, Xenofont wychowanie królewiczów i synów możnych rodzin. „Lud perski“, mówi Herodot, „uważa świątynie i ołtarze za wymysł niedorzeczny, albowiem bogowie, nie mając ludzkiej natury, nie potrzebują ani domów, ani pośród tych domów osobnych dla siebie ołtarzy. Dla Persa świątyniami są piękne okolice a ołtarzami góry. Na górach pali Pers ofiary słońcu, ziemi, wodzie, powietrzu i innym żywiołom“.

Wielka liczba dzieci uważana była u Persów za największe błogosławieństwo nieba. Nowonarodzone dziecię, jako podległe złym duchom, oczyszczali Persowie gruntownie, poili je cudownym napojem, zapalali w pokoju, gdzie przebywało, światło przez trzy dni i noc. Dziecko otrzymywało dwa imiona: jedno tajemne, które ojciec szeptał nowonarodzonemu do ucha, a o którym świat nie miał się nigdy dowiedzieć, i drugie jawne, którym dziecko nazywano. Do 7. roku życia dziecko, zdaniem Persów, nie jest odpowiedzialne za swe uczynki we względzie religijnym; za grzechy dzieci w czasie tym rodzice odpowiadają przed bóstwem. Dopiero z 15. rokiem życia przyjęty zostaje młody Pers do gminy, opasuje się sznurem świętym i odtąd obejmuje sam odpowiedzialność za swe postęпки. Do aktu tego miał się młody Pers przygotować przez grutowne poznanie treści pism świętych, z których pewne miał umieć na pamięć, niektóre zaś umieć czytać przynajmniej. Ułatwiano to młodzieży w ten sposób, że księgi święte ułożone

były w celach dydaktycznych na sposób pytań i odpowiedzi. Z pomiędzy przedmiotów świeckich, do jakich wprawiano młodego Persa, były najważniejsze: konna jazda, strzelanie z łuku, wymierzanie sprawiedliwości i mówienie prawdy. Wadą największą było, zdaniem Persów, kłamstwo a po niem pożyczanie pieniędzy, bo to wiodło — tak twierdzili — najpewniej do kłamstwa. Dla „czcicieli światła“ prawda, tak bardzo temu światłu podobna, musiała uchodzić za najglówniejszą cnotę; kłamstwo zaś, pełzające w ciemności, za występek, przeciwny naturze i godny pogardy. Jak zaś prawda jest odwagą myśli i mowy, tak odwaga, objawiająca się w życiu zewnętrznym, uchodziła u Persów za prawdę czynu, była więc w życiu urzeczywistnieniem tego, co człowiek prawy uznał za dobre w swej myśli.

Chłopcy perscy stanów wyższych, jak podaje Xenofont, udają się do szkoły ze świtem, opuszczają ją z zachodem słońca. Tu uczą się czytać, pisać, rachować i wykonywać sprawiedliwość. W tym ostatnim celu zatrudniają ich nauczyciele rozpoznawaniem spraw coraz zawilszych przez większą część dnia. Uczniowie mają im podawać wypadki trudne do osądzenia. Z początku przysłuchują się uczniowie wyrokom nauczycielskim, później otrzymują sami zadania sądowe i muszą się do tych odpowiedzi pilnie przygotowywać. Kto wydał wyrok fałszywy, otrzymuje srogą chłostę.

Równie pilnie zważano na moralność chłopców a za niewdzięczność wymierzano kary nader surowe. Chłopcy brali ze sobą chleb ze solą do szkoły i spożywali go w przeznaczonym na to czasie pod okiem nauczycieli. Napojem była rzeczna woda. Na rzucaniu oszczepów, strzelaniu z łuku, jeźdźeniu konno i na ćwiczeniu się w posłuszeństwie, prawdomowności i wstrzeźliwości polegało całe wychowanie młodzieńca perskiego do 25. roku życia, z którym przechodził do klasy dojrzałych mężów.

Głównym obowiązkiem obywatela od roku 25. do 50. życia było przyświecać młodzieży dobrym przykładem i wskazówkami. Kobiety perskie, których stanowisko było o wiele samodzielniejsze niż innych kobiet Wschodu, ćwiczyły się w gospodarstwie domowym, wyrabiały piękne tkaniny i kobierce,

u starożytnych bardzo cenione, uczyły się śpiewu, muzyki i tańca.

Obraz wychowania młodzieży, jaki posiadamy nakreślony w „Cyropedii“ Xenofonta i dziejach Herodota jest wprawdzie nieco różowo zabarwiony. Xenofont zwłaszcza, mówiąc o wychowaniu młodych Persów, pragnął je przeciwstawić zepsutym stosunkom współczesnych Greków i wskazać na nieskażone obyczaje Persów, jako na wzór naśladowania godny. Być może, że w kreśleniu tego obrazu tu i ówdzie pomieszał autor grecki fantazję z rzeczywistością; nie ulega jednak wątpliwości, że w zasadzie obraz to prawdziwy i że wobec bliskich stosunków, jakie utrzymywali Grecy z Persami, a zatem wobec łatwości skontrolowania tego obrazu przez Greków, przedstawienie Xenofonta stosunków wychowawczych u Persów nie mogło daleko odbiegać od prawdy.

Przeniósł jednakże Xenofont obraz swój w czasy dawniejsze, w czasy pierwszego perskiego króla-zdobywcy, Cyrusa, ponieważ współczesni mu Grecy wiedzieli, że pod wpływem demoralizującej cywilizacji babilońskiej późniejsi Persowie bardzo odbiegli byli od wzoru swych przodków. Pierwotne wychowanie Persów polegało na przepisach religii, właściwej ludom irańskim. Religia ta prastara, czcząca boga światła Ahuramazdę, Ormuzda, odznaczała się wysokim nastrojem moralnym. Znany ją z fragmentarycznych szczątków, noszących miano Zoroastra (Zarathustra), który miał spisać dawne podania i przepisy. Kapłani i nauczyciele tej religii (magowie) byli długo czczeni na Wschodzie. Islam, szerzony ogniem i mieczem w VII. stuleciu po Chr., wypenił naukę Zoroastra prawie do szczętu. Atoli w duszy ludu irańskiego przechowało się wiele dobrych ziarn, zasianych przez nią, a tak wpływ wychowawczy tej nauki na ludność sięga do naszych czasów.

Egipcyanie.

Egipt, którego cywilizacja początkami swymi sięga 4000 lat przed Chrystusem, należy do krajów, które najwcześniej doświadczały dobrodziejstw oświaty i nauki, jakkolwiek oświata i nauka ograniczały się tylko do pewnych klas uprzywilejowanych. Podział ludności egipskiej na kasty (kapłanów, wojowników, kupców, przemysłowców, rolników i pasterzy), wierzenia Egipcyan, zwłaszcza zaś wiara w nieśmiertelność duszy i w sądy pośmiertne, wreszcie natura ich kraju wpły-

nęły na odrębne ukształtowanie wychowania młodzieży u tego narodu.

Najznakomitszą i najbardziej wpływową klasę ludzi stanowili u Egipcyan kapłani. Oni tworzyli stan uczony, byli sędziami, lekarzami, wychowawcami i doradcami króla. — Wojownicy, kupcy i przemysłowcy od kapłanów nauki pobierali: im niższą była kasta, tem szczuplejsza częśćka wiadomości dostawała się jej w udziale; pasterze od udziału w nauce zupełnie byli wykluczeni.

Egipcyanie, podobnie jak Indowie, wierzyli, że odradzają się we własnych dzieciach i że nowe przez nie rozpoczynają życie. Stąd pochodzi wielka staranność, jaką otaczali wychowanie młodzieży. Bogobojność, sumienność, cześć dla wszystkiego stworzenia były główną tego wychowania podstawą. Od lat niemal dziecięcych uczył się syn rzemiosła swego ojca, przypatrując się jego pracy i naśladowując ją z wolna. Tym sposobem stawały się pewne usposobienia i zdolności dziedziczną cechą poszczególnych rodzin. Podrostki, którzy okazali dowody, że postąpili już w rzemiosle ojcowskim, udawali się do szkoły.

W każdym mieście egipskim było szkółek kilka, bo religia i polityka Egipcyan wymagały dla każdej kasty innej szkoły. Chłopcy każdej kasty bez wyjątku uczyli się czytać, pisać i rachować, atoli tylko do pewnego stopnia, stosownie do potrzeb przyszłego ich zatrudnienia. Pisano naprzód na tablicach kamiennych, później na ceglach, wreszcie na papierze, zrobionym z włókien papyrusu.

Konieczność rozprowadzania wody Nilu w rozmaitych kierunkach kraju wymagała wiadomości z zakresu geometrii, mechaniki i sztuki budowania, skłaniała też młodzież egipską do gorliwego zajmowania się temi studjami. Związek, zachodzący między wylewami Nilu, powtarzającymi się peryodycznie, a zmianą pór roku, naprowadził Egipcyan wcześniej na drogę astronomicznych spostrzeżeń i matematycznych obliczeń. Rychło więc powstały zakłady naukowe, w których oprócz zasad wiary, mowy egipskiej i muzyki uczono także geometrii i nauk przyrodniczych.

Nie zaniedbywali Egipcyanie także wychowania dziewcząt, bo kobiety u nich zajmowały stanowisko równorzędne męż-

czyznom, samoistnie zawiadywały domem, kupowały i sprzedawały. Podobnie jak dla chłopców istniały i dla dziewcząt egipskich liczne szkoły, dla każdej kasty inna. — Każda dziewczyna musiała umieć czytać, pisać i rachować, zyskując tym sposobem trwałą podstawę do życia praktycznego.

Większe znaczenie zdobył sobie Egipt dla dziejów cywilizacji i nauki za rządów Ptolemeuszów i cesarstwa rzymskiego. Za rządów Ptolemeuszów powstała tak zwana „Szkoła aleksandryjska“, to jest towarzystwo uczonych, którzy w otoczeniu swoich uczniów i zwolenników przebywali w Aleksandryi, oddani wyłącznie studiom w tak zwanem Museion. Muzeum to, odpowiadające mniej więcej dzisiejszym akademiom Umiejętności, połączone z dwiema największymi na ówczesne bibliotekami, służyć miało za centrum życia naukowego ówczesnego świata hellenistycznego. Zmienne były koleje tej słynnej szkoły, której pracom ludzkość zawdzięcza wiele tak w kierunku literackim, jak i na polu tak zwanych nauk ścisłych, (matematyki, astronomii, geografii i innych). Atoli nie był to już instytut egipski, lecz grecki, chociaż aleksandryjscy uczeni czerpali także немало ze źródeł staro-egipskich. Obok tej szkoły, mającej wybitny charakter pogański, utworzyła się w Aleksandryi w drugim i trzecim wieku po Chrystusie tak zwana „szkoła katechetów“ o charakterze chrześcijańskim. Zdobycie Egiptu przez Arabów w VII. wieku po Chr. wyrwało kraj ten ze związku ze światem chrześcijańskim a Islam począł stopniowo zacierać ślady kultury egipsko-greckiej.

W nowszych czasach powstało w Egipcie mnóstwo szkół podług wzorów angielskiego i francuskiego; ogólna jednakże oświata tubylców nie zyskała na tem wiele z powodu niechęci ich do szkół nowego typu. Toteż oświata egipskiego ludu, mającego tak dawną i wielką przeszłość naukową, stoi dziś na bardzo niskim stopniu.

Izraelici.

U Izraelitów, którzy od wieków mienili się ludem wybranym przez Jehowę, rozwinęło się wychowanie na podstawie urządzeń patryarchalnych i stało się z biegiem czasu religijno-narodowem. Ojciec, głowa rodziny, uchodził za zastępcę

i przedstawiciela niewidzialnego króla, jednocześnie w swej osobie godność kapłańską, sędziowską i nauczycielską.

Celem wychowania dzieci była w pierwszym rzędzie bojaźń Boża, którą wzbudzać należało w młodych sercach przez wpajanie przykazań Bożych, przez udział w nabożeństwach religijnych, przez budujący przykład rodziców i starszych.

Do piątego lub szóstego roku życia była u Hebrejczyków matka wyłączną wychowawczynią dziecka, poczem obowiązek religijno-moralnego wychowania chłopców przechodził na ojca, który ich też wprowadzał w czytaniu, niekiedy także w pisanu, muzyce a później przyzwyczajał do zawodu, któremu sam się oddawał. Dziewczęta, zostające stale pod opieką matki, rzadko tylko uczyły się czytać, jeszcze rzadziej pisać. Wdrażano im natomiast, podobnie jak chłopcom, zasady religijno-moralnego życia i przyzwyczajano do sumiennego spełniania obowiązków żony, matki i gospodyni.

Chłopcom i dziewczętom przyswiecać miał dobry przykład rodziców: matka była w domu izraelskim wielkim otaczana szacunkiem, była „słońcem w chacie swego męża“ a dziatki otaczały ojca „jako gałązki oliwne pień“, z którego wyszły. Posłuszeństwo i uszanowanie dla starszych były najgłówniejszym obowiązkiem młodzieży. Ojciec mógł swego dorosłego syna wezwać przed sąd i żądać nań wymiaru kary, gdy ten odmówił należnego mu posłuszeństwa. Karność w wychowaniu młodego pokolenia była bardzo wielka: kij i różga były używane i nadużywane nad wszelką godziwą miarę. Same Księgi święte polecają rodzicom wychowywać dzieci surowo i w karności, pragnąc widocznie wykorzenić upór i krnąbrność, właściwą ludowi izraelskiemu. Miękkich ojców, jakim był n. p. kapłan Helli, ganiono dotkliwie.

Systematycznej teorii wychowania nie stworzyli Izraelici; atoli w pismach ich treści historycznej lub etycznej złożone są prawdziwe skarby pedagogicznej mądrości, zwłaszcza zaś w Pentateuchu, (czyli „Pięcioksięgu Mojżeszowym“), w Przypowieściach Salamona, w Księdze Mądrości i w Księdze Jezusa, syna Syrachowego. W natchnionych słowach opiewana tam jest wielkość Stwórcy, podniesiona chwała cnoty i mądrości, uświetnione są zacne czyny znakomitych mężów. W wielkiej liczbie i w dosadnych wyrazach skreślone są w nich prawdy życiowe.



Oto niektóre z nich: „Słuchajcie, synowie, nauki ojcowskiej a pilnujcie, abyście umieli roztropność“, „Trzymaj się nauki, nie puszczaj się jej, strzeż jej, bo ona jest żywotem Twoim“. „Mądry syn rozwesela ojca, a syn głupi smętkiem jest matce swojej“. „Kto miłuje karność, miłuje naukę, ale kto nienawidzi strofowania, głupi jest“. „Z nauki swojej mąż będzie poznany; ale kto jest nikczemny a głupi, wzgardzie podłęże“. „Mądra niewiasta buduje dom swój, a głupia i zbudowany rękoma zepsuje“. „Kto miłuje syna swego, ustawicznie go biczem zbiera, aby się cieszył na swym ostatku a nie macał drzwi sąsiedzkich“. „Umarł ojciec jego a jakoby nie umarł, bo po sobie zostawił podobnego sobie“. „Widział za żywota swego i miał pociechę z niego a umierając nie zafrasował się ani zawstydził przed nieprzyjaciół“. „Pieść syna a przestraszy cię, igraj z nim a zasmuci cię“. „Nie śmiej się z nim, abyś nie żałował a na ostatku ścierpną zęby twoje“. „Nie dawaj mu swej woli za młodu i nie lekceważ myśli jego“. „Nachylaj szyję jego za młodości a obijaj boki jego, póki jest dziecięciem, by nie zatwardział i nie stał ci się nieposłusznym a będziesz miał żalność serdeczną“.

W wędrówkach swych i w zmiennych kolejach historii ulegali Żydzi różnorodnym wpływom, ale przestrzeganie przepisów „Zakonu“, obrzędów i zwyczajów i pielęgnowanie znajomości Pisma św. w oryginale, utrzymywało i utrzymuje duchową jedność współwyznawców, rozprószonych po całej kuli ziemskiej. Każda „synagoga“ była zarazem i szkołą. Każdy Żyd musiał nauczyć się pisma hebrajskiego i pod tym względem było między nimi mało „analfabetów“.

II. Wychowanie u ludów klasycznych.

Grecy.

Grecya otrzymała od natury najszcześniejsze położenie: otoczona z trzech stron morzem miała klimat łagodny; pogodne zawsze niebo uśmiechało się do jej mieszkańców, piękna przyroda kraju budziła ochotę do życia, wzniewiała 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 znamiennej, 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 ulu-

bieńcami bogów nazwani. Serce Greka biło zawsze gorąco dla chwały ojczyzny; wcześniej, niż którykolwiek z narodów starożytności, obudził w sobie naród grecki zapal 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 ciemniejszych swoich zjednywać szacunek dla siebie; nie mogąc zaś orężem, sztuką swą i nauką podbijać panów świata.

Nie dziw tedy, że dzieje takiego narodu od lat tylu są wzorem dla ludzkości, najlepszą szkołą patryotyzmu 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.

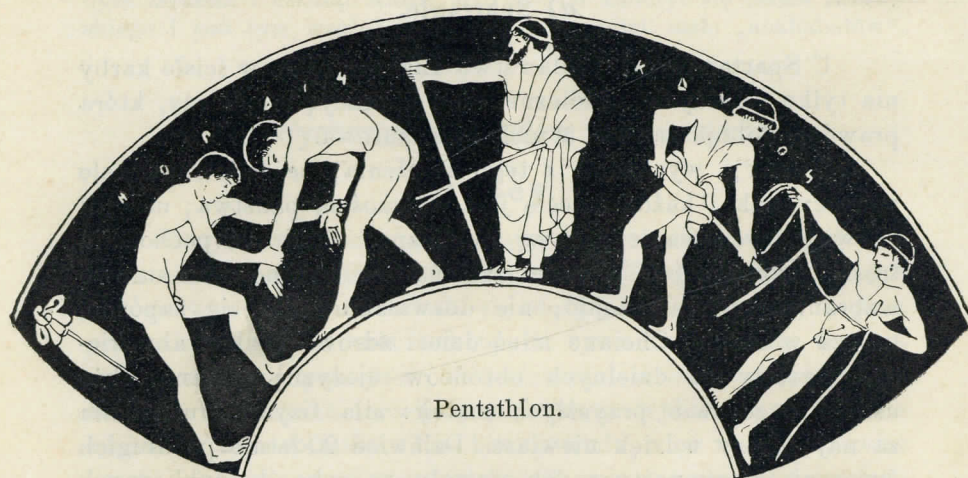
U Spartanów ustawodawstwo Likurga ujęło w ścisłe karby nie tylko całe życie publiczne, ale i edukację młodzieży, która prawdopodobnie zawsze u nich była surowa.

Likurg wychodził z tego założenia, że, jak obywatele wszyscy, tak i każde dziecko 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 dozwolano żenić się zapóźno, 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 dobrego, 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 zapominąć starania o pod-

niesienie zdrowia człowieka - obywatela. Nowonarodzone męskie pachołę 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 Taygetos, 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 dziecię wolnego narodu nie powinno znać więzów niewoli. Piastunkom wolno było dręczyć i szczypać dzieci, aby uczyły się znoszenia bólesci.

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 dozorca, zwanego „pajdonomosem“. Codziennym ich ćwiczeniem było tak zwane „pentathlon“, polegające na bieganiu, skakaniu, pa-



Pentathlon.

sowaniu się, rzucaniu dzidą i krążkiem (diskos). W wieku młodzieńczym przybywały do tego ćwiczenia broną, polowanie, dalekie marsze, służba polowa. Młodzieńcy należący do jednego oddziału, razem jedli i spali. Pożywienie było bardzo skromne: obiad lub wieczerzę musieli sobie sami gotować po kolei, we-

dle raz zaprowadzonego porządku. Głód skłaniał często chłopców do popełniania kradzieży. Kraść mogli jarzyny po ogrodach, potrawy ze stołu efebów (młodzieńców), mężów, starców i niewiast. Ten, którego schwytano, ponosił karę z rąk przełożonego; który kradzieży dokonał zrzeczenie 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 wszystkimi jej płodami, była wspólną własnością państwa i że własności prywatnej w naszym rozumieniu rzeczy nie było właściwie u Spartan, przynajmniej w czasach najdawniejszych.

Posłaniem młodzieńców było siano, słoma lub trzcina, którą sobie sami nad brzegami Eurotasu wyrwać musieli bez użycia nożów. Corocznie w czasie święta Artemidy na ołtarzu tej bogini ćwiczone chłopców różgami aż do krwi. Który z chłopców boleść okazał, doznawał pogardy; który wytrzymał pewną ilość różg 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 uroczystościach, przy których główne danie stanowiła słynna „czarna polewka“. Powyższe zasady obowiązywały co do wychowania dzieci stanu rycerskiego (szlachty), tak zwanych Spartyatów w ścisłym znaczeniu; atoli także i wychowanie stanu średniego (Periojkoi) i pańszczyźnianych chłopów (Helotów) odznaczało się surowością.

Wobec usilnego starania o zdrowie fizyczne ustępowała u Spartan troska o rozwój umysłowy na plan dalszy. Wprawiano jednakże chłopców do poważnej muzyki, do śpiewów wojennych i patryotycznych, 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, pisanie 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 filozofia, były ze szkół spartańskich zupełnie wykluczone. Resztę wychowania i wykształcenia zawdzięczali chłopcy spartańscy nie systematycznej nauce, ale ciągłemu obcowaniu z mężczyznami starszymi i własnej swej obserwacji. Od starszych swych współobywateli uczyli się oni wyrażać krótko, zwięźle a dowcipnie, stąd słynne owe „lakoniczne“ odpowiedzi weszły w przysłowie. Wielką cześć oddawano w Sparcie starości. Gdy raz podczas igrzysk olimpijskich starzec pewien nadaremnie szukał miejsca dla siebie a w końcu 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 zwolniła, a jej następstwem był upadek Sparty.

b) Ateńczycy.

Przeciwnieństwo pod wielu względami do wychowania spartańskiego tworzą zwyczaje i ustawy ateńskie, dotyczące wychowania i kształcenia młodzieży. Ateńczycy starają się o harmonijny rozwój duszy i ciała młodzieńca, przy czem 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 przede wszystkim 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 posyłałi Ateńczycy wprawdzie

już z 7. rokiem życia do szkoły; wszelako nie oddawali ich zupełnie opiece państwa. Dzieci mieszkaly stale w domu rodzicielskim, a wychowanie było przeważnie domowem, rodzinnem, gdy tymczasem w Sparcie było ono wyłącznie państwowem, rządowem.

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 szczerą 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. roku życia, oddawano go pod nadzór „pedagoga“ (*paidagogos*)*, 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. roku życia do kupiectwa, rolnictwa, do rzemiosła lub innej jakiej umiejętności, wiodącej do chleba. Młodzieńcy ateńscy, należący do klas zamożniejszych, uczyli się już wcześniej 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 przede wszystkim, aby mogła w wyścigach na wozach w Olimpii 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 mięśnie, ale — co ważniejsza — rozwinąć harmonijnie wszystkie członki ciała młodzieńczego. Rzeźbiarze greccy pozostawili nam wiele dzieł dłuta swego, przedstawiających

*) Wyraz złożony z rzeczownika παις (dziecko, chłopiec) i z czasownika ἄγω (wiodę, prowadzę).

młodzieńców, zamierzających się do rzutu lub wypoczywających po różnego rodzaju ćwiczeniach i zapasach gimnastycznych. Modele do tych dzieł brano z rzeczywistości. Skończona harmonia ciała, przebijająca się w ich postaciach, dowodzi, jak znakomicie umiano owe ćwiczenia urządzać i jak bardzo przyczyniały się one do właściwego celu, ażeby uczynić ciało zdrowem i pięknem.

Oprócz tych ćwiczeń fizycznych zwracano wielką 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 jakim 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 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 *stilos*, 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 nowe ćwiczenie rozpocząć. Dla syna wolnego 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 cudny świat bogów greckich, uczył się podań z czasów bohater-skich, w postaciach Homerowych szukał wzorów waleczności, szlachetności i miłości ojczyzny. Dorastająca młodzież grecka doskonaliła się także w muzyce; wiele młodzieży zamożniejszej studiowało filozofię i retorykę, najczęściej pod okiem słynnych „*sofistów*“ (tak nazywano w Atenach ludzi, wszechstronnie wykształconych, zwłaszcza w filozofii i retoryce, i udzielających nauki za pieniądze). Aż do lat dojrzałych nieodłącznym towarzyszem młodego Ateńczyka był *pajdagogos*. Pedagogowie byli niewolnikami, ale odznaczeni się zazwyczaj wykształceniem wyższem, często 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 jego 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 prawom państwa bezwzględnie ulegać a bogów i ich świętości winną czcią otaczać będzie.

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 piasów na cześć Ateny lub w czasie uroczystości rodzinnych w pokoju ojca. Uczyły się przede wszystkim 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 dziewczycy 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 Aspazyi, 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 Grecyi.

Obok mężów, którzy ustawami swemi na cały ustrój państw greckich, a więc i na wychowanie przemożny wpływ wywarli, należy się w dziejach wychowania zaszczytne miejsce myślicielom, którzy, jakkolwiek bezpośrednio udziału w organizacyi państw nie brali, niemniej przeto pismami swemi, poglądami tam złożonymi lub wreszcie działalnością praktyczną do ukształ-

towania się pojęć o wychowaniu nie tylko u współczesnych, ale i u potomnych znakomicie się przyczynili.

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

1. Pythagoras urodził się około roku 580 przed Chrystusem na wyspie Samos. Po wielu podróżach po całym podówczas znanym świecie osiadł w końcu w Krotonie, mieście greckim w południowej Italii. Po 20-letniej działalności przez przeciwnie sobie stronnictwo polityczne z Krotonu wygnany, osiadł w Metapontus, nad zatoką tarentyńską, gdzie też życia dokonał.

W Krotonie założył Pythagoras szkołę, rodzaj zakonu, stworzywszy sobie koło zwolenników i czcicieli, którzy z bezwzględą uległością prawd przez niego głoszonych słuchali. Zajmował się on naukami ścisłymi, 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, pomocnikami w działaniu, mającymi na celu udoskonalenie duchowe człowieka. Wlewał on uczniom to przekonanie, że siła, zręczność i piękność ciała są wprawdzie wielkimi dobrami dla człowieka, że jednak podobne one są do zwykłego przyjaciela, który wnet nas gotów opuścić, że natomiast duch uszlachetniony do śmierci nam wiernym zostanie 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 w końcu do właściwej swej ojczyzny. Mimo boskiego swego pochodzenia jest człowiek z natury i z urodzenia niedoskonały i do złego skłonny. 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, zbliżenie go do Boga, jako źródła szczególności prawdziwej.

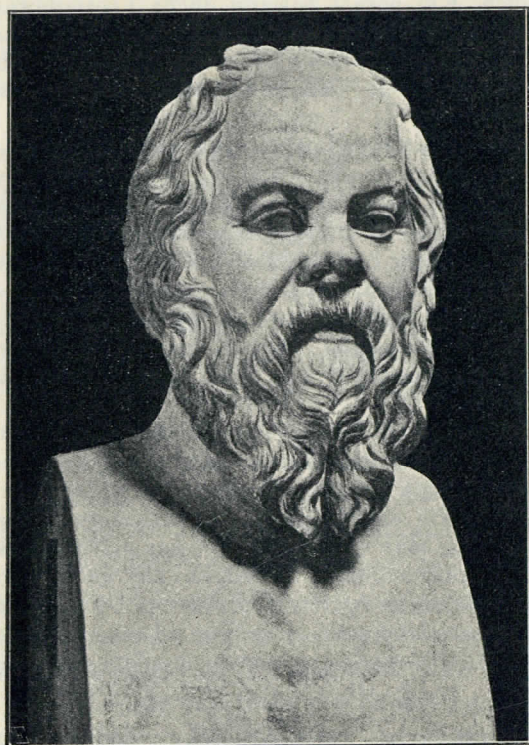
Zasady, głoszone przez mistrza, podjęli i rozwinęli liczni jego uczniowie. Oto niektóre z praw szkoły pytagorejskiej, dotyczące wychowania: „Wszystko, co dobre, płynie strumieniem z dłoni bogów. Wychowując przeto młodzież do bogobojności, wychowywać ją będziesz do dobrego. Człowiek podobny ma być do Boga, a będzie do Niego podobny, jeżeli ukocha prawdę, piękno i cnotę. Niezgoda domowa jest gorsza od ognia i miecza. Jest to choroba na ciełe, w czasie której móż 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 kapie 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 wykorzystać 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 kaźcie posługiwać sobie ustawicznie, ale pracujcie same, bo praca różami wyściela i wonią napelnia duszę kobietą. Ofiar krwawych nie czynicie, 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, najslawniejszy mędrzec grecki, syn rzeźbiarza Sofroniskosa, urodzony roku 469 w Atenach. W młodości uczył się rzemiosła swego ojca, służył potem Ojczyźnie jako żołnierz i obywatel. Zajmował się najchętniej nauką i nauczaniem i zawodowi temu życie swe całe poświęcił. 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 pism nie zostawił żadnych a poglądy jego znane nam są tylko z dzieł jego uczniów Platona i Ksenofonta.



Sokrates.

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

„Wielka liczba mniemań i sądów, które uważamy za prawdziwe, jest z gruntu fałszywa“. 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 (*dyalogach**) udawał Sokrates sam nieświadomego rzeczy, o którą chodziło, zgadzał się pozornie na błędne zapatrywania przeciwnika, aby je potem dobitniej, przez wyprowadzenie naturalnych wniosków dalszych, jako fałszywe wystawić („Ironia Sokratesowa“).

„Aby dojść do wiedzy prawdziwej, 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 analogii (zestawiania i porównywania), — niepostrzeżenie od pojęć zmysłowych do oderwanych, od przykładu do reguły lub prawa. Doszedłszy zaś do wyniku swych badań, starał się o ściśle określenie danego pojęcia, o definicyę. Rozmowę zaś kierował w ten sposób, ażeby słuchacz sam, naprowadzony zręcznymi pytaniami, dochodził do poznania i uznania prawd, o których zbadanie chodziło. Nie chciał on słuchaczowi twierdzeń swych narzucać, lecz starał się prawdy jasno określone z niego samego wydobywać. Takie postępowanie w badaniu i nauczaniu nazwała późniejsza nauka metodą sokratyczną.

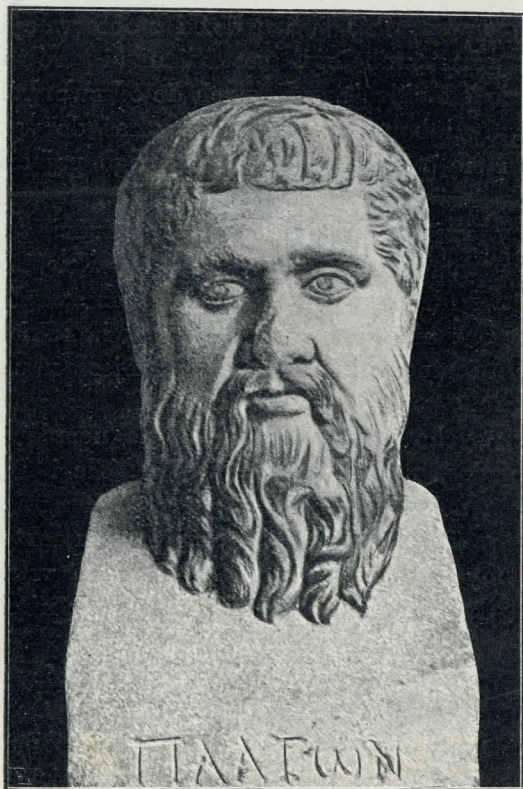
Wpływ wychowawczy Sokratesa na uczniów był bardzo wielki. Alkibiades, najzdolniejszy z nich, ale i najniesforniejszy, z zapalem mówił o chwilach przebytych z mistrzem. Opowiadał on, że siła jakaś tajemnicza przykuwała słuchaczy do śledzenia myśli Sokratesa, że słowa jego w duszach słuchaczy budziły przeróżne 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 ma sposób, w jaki Sokrates z uczniami postępował i nauczał, dla wychowawcy nauczyciela większe nierównie znaczenie niż zasady, które głosił. Zniżyć się do pojęć ucznia, poznać zakres jego wyobrażeń, wypławić 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 zapal ku poznaniu

*) *Dia-logos* dosłownie: „roz-mowa“.

prawdy i cnoty — oto ideał wychowawczy Sokratesa, przekazany potomnym do naśladowania.

3. Platon (urodzony około 427, umarł roku 347 przed Chrystusem), najznakomitszy uczeń Sokratesa, słuchał przez 8 lat wzniosłych nauk mistrza, po jego zaś tragicznej śmierci, opuściwszy Ateny, przeniósł się do Megary, do matematyka



Platon.

Euklidesa, gdzie zapoznał się z filozofią tak zwanych „Eleatów“. Odbywał następnie dalekie podróże, zwiedził Afrykę, Egipt i Włochy południowe, gdzie poznał naukę Pythagorasa. W końcu osiadł w Sycylii. Wszelako otwartość, z jaką karmił okrutne postępowanie tyrana Dyonizyosa, omal nie przyprowadziła go o utratę

życia. Powróciwszy do Aten w 40. roku życia, rozpoczął Platon zawód nauczycielski, zakładając w gaju, poświęconym czei herosa Akademosa, szkołę filozoficzną, nazwaną stąd „Akademią“. Po dwakroć jeszcze odbywał podróże do Sycylii w tem przekonaniu, że uda mu się przecież skłonić Dyonizyosa 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 najważniejszymi zagadnieniami ducha ludzkiego i nauczaniu ziomków swych słowem i pismem. Za przykładem Sokratesa nazwał się nie „sofistą“ (mędrce), jak się tytułowali dawniejsi badacze, lecz „filozofem“, to jest „przyjacielem mądrości“. Stąd później i nauka, stanowiąca podstawę wszelkiego badania i rozumowania, otrzymała nazwę „filozofii“. Wszystkie pisma Platona ułożone są w formie dyalogów, w których Sokrates, zawsze główny uczestnik rozmowy, 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 w ogóle na gruncie doryckim, uważając pedagogię 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*“ *). Harmonia 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

*) καλός (piękny) καὶ (i) ἀγαθός (dobry). Oznacza przeto καλοκαγαθία w przybliżeniu fizyczną i moralną doskonałość ludzką.

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 bogom przypisują ludzkie uczucia i namiętności. Zgodnie z mistrzem swym wykladał także, że ponad bogami wszystkimi jest tylko jedno bóstwo doskonałe i mądre, które rządzi światem i życiem ludzkim. Z tem bóstwem łączy się po śmierci ciała nieśmiertelna dusza ludzka. Wszystko zaś, co istnieje w świecie, jest tylko słabem i znikomem odbiciem ziemskich 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 kwestyą prawdziwej rzeczywistości, bezwzględnego bytu, łącząc wszystkie te trzy zagadnienia razem. Środkiem zaś do tego była dla niego nauka o pojęciu, którą Sokrates przeciwstawiał głoszonemu przez Sofistów przeczeniu powszechnej prawdy i dobra. „Pojęcie“ jako zjednoczenie znamię, 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 czyli rzeczywistości z drugiej strony zlewają się u niego razem. Wszystko, co rozumne, co rzeczywiste, nazywa Platon „idea“. W tem znaczeniu są idee 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 idee łączą się wzajemnie, tworząc świat osobny. Wszystkie zaś te idee 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 materii, która dla dusz jest pętem doczesnem. Stąd tłumaczy Platon słabą naturę

człowieka, jego chwieianie się między dobrem a złem. O zupełne zaś zwycięstwo nad złem skłonnościami może człowiek starać się dlatego, bo dusza ludzka skutkiem swego boskiego pochodzenia zachowała wrodzony popęd ku pierwotnej swej ojczyźnie. Dostrzegając więc w świecie niezatartych jeszcze objawów prawdy, dobra i piękna, przypomina sobie swój byt pierwotny i owe pierwowzory czyli idee 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 charakterystycznymi tego stopnia nauki są u wychowanków nieśmiałość i wstydlivość, 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 powietrze, zakazuje otaczać je pieczyotami, nie radząc równocześnie postępować z niemi zbyt surowo, by nie stały się tchórzliwymi 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 nie tylko fizycznie, ale i etycznie (moralnie) i estetycznie. Gimnastyka bowiem, wprowadzając dziecko do zręcznych ruchów ciała, ma je wszechstronnie rozwijać, uczynić je zdrowem i zdolnem do urzeczywistnienia celów w państwie. Ostatecznym też celem wychowania fizycznego jak i intelektualnego jest osiągnięcie moralnej harmonii 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 geometryi, (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 geometryi 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 moralnie 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. Drugim 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 ludzkim; 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 umiarkowaną, mężną, roztrofną i sprawiedliwą, uległą i posłuszną 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 harmonii duszy i ciała.

Co się tyczy metody wychowania przywiązuje Platon nadzwyczajną wagę do rozwoju własnej obserwacji wychowanka. Dziecko zdobywać ma naukę z codziennego do-

świadczenia i obcowania ze starszymi. Dalsza nauka utrwalać się ma przez trafne pytania i przez stosowne powtarzanie. Przytem wszytkiem 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 wypływały 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: „wychowujemy naszych chłopców więcej w swobodnej zabawie, a wtedy będziemy mogli obserwować lepiej, do czego każdy posiada zdolności“.

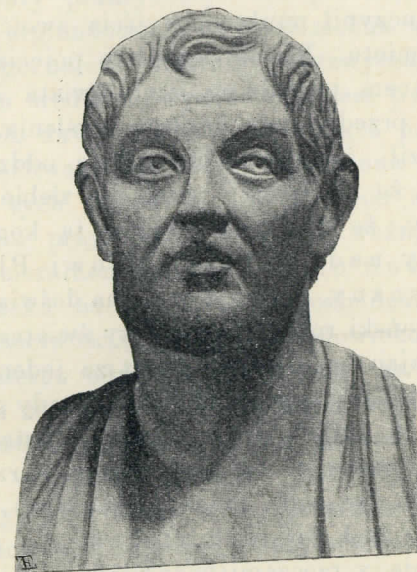
Od 18. do 20. roku życia każe Platon młodzieży wyłącznie oddawać się gimnastyce, nie uważa bowiem jej w tym wieku jeszcze za tak dojrzałą, aby mogła wstąpić w dziedzinę czystego myślenia. Do takiego studium zdolna jest młodzież — zdaniem Platona — dopiero między 20. a 30. rokiem życia. W czasie tym każe jej się Platon uczyć czystej arytmetyki, geometryi, stereometrii, umiejętnej astronomii, teorii tonów i muzyki. Wszystkie te nauki mają być tylko przygotowaniem do filozofii, która ma być koroną wszystkich umiejętności. Filozofii nie mają się uczyć wszyscy, ale tylko ci, którzy w ostatnich latach 10. 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 teorii 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 wszystkim. To było powodem, że jego idealistyczna filozofia 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 za to przyjemniejszą. Właściwem wszelako przeznaczeniem kobiet nie jest polityka ani służba wojskowa, ale troska o gospodarstwo domowe, o wychowanie dzieci, uprzyjemnianie szlachetnego pożywoia, do tego też niewiastę przede wszystkim wychowywać należy.

Cała teoria wychowawcza Platona jest tylko konsekwentnem rozwinięciem idealistycznej filozofii i polityki jego, znoszącej wszelkie osobiste i indywidualne usiłowania. Teorie te obalili już najbliżsi następcy Platona, w pierwszym zaś rzędzie najznakomitszy jego uczeń, Aristoteles, który wyszedł z przeciwnej zasady, że ogół bez szczegółów jest niczem a jednostka podstawą powszechności. Mimo tego teoria 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. Aristoteles (urodzony r. 384, umarł 322 przed 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 Aristoteles do Aten, gdzie w tak zwanem „Liceum“ (tak nazwanem od pobliskiej świątyni Apolina Lykajosa) założył filozoficzną szkołę. Zwykle nauczał, przechadzając się ze swymi uczniami tam i napowrót w cienistych alejach, wysadzanych platanami, lub w krągankach, skąd zwolenników jego na-



Aristoteles.

zwano „Peripatetykami“ *). Wykłady odbywały się rano i wieczór: wykładów porannych słuchali tylko zaufani przyjaciele Aristotelesa, 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 Aristoteles w Atenach bardzo rozległą działalność, ogarniając swymi pracami naukowymi całą podówczas znaną wiedzę. Niema prawie żadnego obszaru umiejętności, któryby nie za-

*) περιπατεῖν = przechadzać się.

wdzięczał mu powstania lub rozwinięcia, a cała późniejsza grecka uczoność i znaczna część prac naukowych w wiekach średnich na jego studiach się opiera. Napisać miał 146 dzieł, które są treści logicznej, filozoficznej, przyrodniczej, estetycznej i gramatycznej. Jako stronnik rządu macedońskiego narażony był Aristoteles 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 zmarł, mając lat 63.

Sokrates uczynił punktem wyjścia swoich badań pojęcie myślącego podmiotu. Platon ogłosił to pojęcie istniejącem dla siebie i tworcą prawdziwą istotę świata i w tem znaczeniu uczynił je przedmiotem naszego myślenia. Aristoteles 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 spojęne. Aristoteles tedy nadaje idealizmowi Platona kierunek realistyczny, opierający się na doświadczeniu. Aristoteles znosi platoński rozdział pomiędzy światem idei a światem zjawisk, uważając ten dwójaki świat za jeden i ten sam, za świat, który jednoczy w sobie obydwie zasady główne wszelkiej rzeczywistości, tj. pojęcie i rzecz, formę i materię. Z Platonem zgadza się Aristoteles 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 Aristoteles, 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 materię (jak w człowieku duszę i ciało); nigdy jednak nie należy ich rozdzielać, gdyż znowu z wyjątkiem tylko bóstwa forma nie istnieje nigdy bez materii i na odwrót. To są te dwie główne zasady, któremi Aristoteles tłómaczył dwa światy: podmiotowy i przedmiotowy, zjednoczone w rzeczywistości.

Celem wychowania, zdaniem Aristotelesa, 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 przyzwyczajanie. 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, cnót nie można wpoić w dziecko przemocą, dlatego należy je do niej przyzwyczajać. Pierwszym zatem i głównym środkiem wychowania jest przyzwyczajanie. Taka do nawyknienia zniewalająca praca nie będzie dla dziecka uciążliwą, 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 wczesnie rozbudza. Naśladowanie bowiem jest właściwością, 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 w ogóle wypędzać wszelkie pod względem moralnym szkodliwe 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. Dla tego Aristoteles każe niedopuszczać obcowania dzieci z niewolnikami, którzyby swą mową lub postępkami pozbawić mogli dzieci nabytej już w części cnoty.

W wychowaniu intelektualnem rozróżnia Aristoteles trzy okresy: 1) Do piątego roku życia nie mają się dzieci nic 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, pisanie, rysunków, gramatyki, matematyki, geografii i historii. 3) Od 21. roku życia ma się młodzieniec oddawać trudniejszym ćwiczeniom gimnastycznym

i głębszym pracom intelektualnym, ma więc studyować dyalektykę, retorykę i filozofię.

Gimnastyce przypisuje Aristoteles wartość higieniczną i uważa ją za znakomity środek, wiodący do uszlachetnienia 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 Aristoteles 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 wysiła się młodzież przez równoczesne ich połączenie. Skutek takiego połączenia jest ten, że wstrzymuje ono rozwój fizyczny i umysłowy. Dla tego to właściwą gimnastykę przeznaczył Aristoteles na późniejszy okres wychowania a pracę umysłową polecał przeplatać odpoczynkiem i swobodnem wytechnieniem.

Na sztuki piękne kładł Aristoteles w nauczaniu wielki nacisk, bo sztuki te przy pomocy martwego materiału przedstawiają najgłębsze myśli ludzkiego ducha. Najwyżej wszakże stawiał muzykę i śpiew. Kiedy bowiem inne sztuki piękne przemawiają do oka tylko, to muzyka i śpiew weiskają się do ucha i głosem ludzkim do duszy, budząc tam uczucia szlachetne, niwecząc namiętności, zagrzewając do miłości Boga i Ojczyzny. Nie sądzi Aristoteles, jakoby etyczny cel muzyki i wyższa rozkosz, jakiej dostarcza, przez samo słuchanie dały się osiągnąć. Z tego słodkiego nektaru śmiertelnych korzystać mogą należycie tylko ci, co się sami tej sztuki nauczyli i co ją z zamięłowaniem uprawiają. Prawie równie wysoko jak muzykę ceni Aristoteles 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 Aristoteles 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 złać lub uka-

rać cielesnie. 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 Aristoteles kary cielesnej za przewinienia przeciwko przepisom moralnym. Gdy przestrogi i upomnienia stają się bezskutecznymi, obaj polecają stosowanie kary cielesnej.

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

Przewodnia myśl teorii pedagogicznej Aristotelesa rozrzucona jest po wielu jego pismach, osobnego bowiem dzieła o wychowaniu Aristoteles 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 wyższą będzie wartość wolnego obywatela, tem będzie większą pomyślność i potęgę państwa. Wartość moralna obywateli będzie tem większą, im ściślej wykonywać będą obowiązki, im mniej przeciw nim wykroczać będą. To zaś możliwem będzie 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 Grecyi, zostającej pod rządami Rzymian, na szczególną uwagę zasługuje Plutarch z Cheronei, żyjący między rokiem 50 a 120

po Chr. Przebywszy lata młode w Atenach, przeniósł się do Rzymu, gdzie jako nauczyciel i uczony taki sobie zdobył rozgłos, że cesarz Trajan najwyższemi odznaczał go w państwie dostojenstwami. Przypisywane powszechnie Plutarchowi dziełko „o wychowaniu dzieci“ rzuca ciekawe światło na obyczaje ówczesne i na zasady, jakimi się w wychowaniu młodego pokolenia kierowano.

Ten tylko, zdaniem Plutarcha, dożyje pociechy z dzieł swoich, kto sam wiedzie życie zacne, wolne od rozpusty, zwłaszcza zaś od opilstwa. Ojcowie winni w ścisłym wykonywaniu obowiązków przyświecać przykładem synom swoim. Rodzice, karzący 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 niewiadomości, skąpstwa lub lekkomyślności wybierają na nauczycieli dzieci swoich istoty niskie i spodłone.

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 przestrogi, 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 potężnieją i krzepią się, obciążenie nadmierne osłabia je i przygniata.

Praca i wytchnienie, zmieniając się kolejno, rozkosz przynoszą duszy. Nawet 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 wytwałego ćwiczenia pamięci, którą nazywa skarbnicą wszelkiej na-

uki. „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“.

Inne dzieło Plutarcha, w którym mówi o sposobie, jak młodzież korzystać ma z lektury poetów, udziela Plutarcha bardzo rozsądnych rad wychowawczych. „Czytanie jest pokarmem, który daje zdrowie, ale przy fałszywem użyciu, także niezdrowie umysłowe.“ Czytanie porównywa Plutarch z Nilem, który wylewami swymi jednemu rolnikowi pomnaża plony, drugiemu ruinę przynosi. „Poetów można czytać — mówi Plutarch — w różnym celu: jak na jednym pastwisku pszczoła szuka kwiatu, koza trawy, świnia korzeni, inne stworzenia ziarna, tak i przy lekturze poetów jeden szuka historii, drugi rozkoszuje się formą poetycką, inny szuka etycznego pouczenia“. Ostatni rodzaj czytania powinna — zdaniem Plutarcha — szczególnie uwzględniać lektura, mająca cel wychowawczy. Uznaje on, że wprowadzenie 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 refleksyi, 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 dobrem a co złem. Nie należy tedy, czytając utwory poetyckie, wprowadzać młodzieży jakby do świątyni 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 geniusz Homera lub Sofoklesa, ani nie stworzył we filozofii nowych systemów. Był to naród na wskrós praktyczny, tak w życiu politycznem, jak w literaturze, w nauce i sztuce. Zhołdowawszy sobie Grecyę, przyjął od niej te skarby jej geniuszu, które mu do jego usposobienia i potrzeb najłatwiej się nadawały. Poezję grecką przeszczepił wprawdzie na grunt swój, ale się nią nie wiele rozkoszował, ani dążył do wielkich na tem polu tryumfów. Z mądrości greckiej umiał zręcznie wybrać to tylko, co mu do czynnego życia było nieodzownie potrzebnem. Ulubionymi natomiast naukami u Rzymian były: nauka prawa i wymowy. Nauka bowiem prawa dawała młodemu Rzymiani-

nowi klucz do rozumienia urządzeń państwa a wymowa zaopatrywała go w środki do kierowania ludem.

Rzymianie nie wydali prawodawców tej miary, co Likurg lub 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 przede wszystkim, że, gdy w Grecji było ono publicznem, u Rzymian przeciwnie, starano się wychowywać młodzież na łonie rodziny. Tu miał młody Rzymianin, zwłaszcza w czasach świętości rzymskiej i prostoty obyczajów, znakomite wzory do naśladowania. Dowiadywał się z ust ojca, że największą cnotą Rzymianina jest: męstwo, roztropność, rzetelność, dotrzymywanie danego słowa. „Ojciec wprawiał syna do strzelania z łuku, do ciskania kamieni z procy, do oreża i konia, opowiadał mu bohaterskie czyny własne i przodków swoich. Tak podrastał chłopiec, czekając niecierpliwie tej chwili, w której dozwołaniem 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 i 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.

Wcześniej już stosunkowo, bo w roku 149 przed Chr., powstały w Rzymie szkoły (*scholae* *), w których za lichą zapłatę nauczyciele, przeważnie Grecy, uczyli sztuki czytania, pisania i rachowania. Nauka odbywała się na rynku, w budach na ten cel nymyślnie wzniesionych, a często i na ulicy, na rozdrożach (*in triviis*), (stąd poszła późniejsza nazwa szkoły trywialnej). W 15 lub 16 roku życia składał chłopiec rzymski uroczyste przed ołtarzem bogów domowych suknię chło-

pięcą (*toga praetexta*), wdzwając białą 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 częstszem 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. *litteratores* albo *grammatistae*, w których ulepszoną metodą uczono czytania, pisania i rachowania. Drugim wyższym rodzajem szkół były szkoły, w których uczyli tak zw. *grammatici* albo *litterati*, wykładając gramatykę i literaturę grecką i rzymską. Najwyższy stopień stanowiły wreszcie szkoły retorów, w których uczono filozofii 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 teorię retoryki i ćwiczano 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 baczna uwagę. Ojcowie i matki czuwają pilnie, aby uszu lub oczu dziecięcia nie obrażała choćby najdrobniejsza nieprzyzwoitość (*maxima debetur puero reverentia*), uczą ich cnot starorzyskich: męstwa i dotrzymywania wiary (*virtus, fides*), matki wszczepiają w serca córek swych uczucia miłości ojczyzny, cnotę czystości i pracowitości. Zaszczytem dla matki największym w tych czasach mieć i wychować dzieci. Gdy do Kornelii, matki sławnych Gracchów, przybyły modne przyjaciółki i pokazywały jej kosztowne

*) Wyraz „*schola*“ przeszedł do łaciny z języka greckiego — σχολή.

swe szaty i klejnoty drogie, Kornelia, wezwawszy chłopców swych przed siebie, rzekła z dumą: „Oto moje klejnoty!“

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, samiał ćwiczeniami fizycznymi 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 w końcu „jak przewiązany snopek sitowia“.

Teorye pedagogiczne u Rzymian.

Teoryą nauk w ogóle a teoryą pedagogii w szczególności Rzymianie niewiele się zajmowali. Nie znano w ogóle żadnej innej metody nauczania, prócz tej, która się opierała na kształceniu pamięci ucznia. Rozwoju umysłowego wychowania w nowoczesnem rozumieniu rzeczy nie uwzględniano wcale. Cały nagromadzony w pamięci materiał 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 wymagane na ówczas 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, przemysliwając nad naprawą Rzeczypospolitej, zastanawiali się i nad wychowaniem a wyniki swych rozmyślań spisali do użytku potomnych.

Do ich liczby należą: Kato starszy, Cicero, Seneca a zwłaszcza Kwintylijan.

Kato starszy (233—149 przed Chr.) w „Naukach dla syna“ podał wszystko, co ze stanowiska jego, jako Rzymianina starych, niezepsutych obyczajów, godne było zaleceń z zakresu higieny, gospodarstwa, wymowy, sztuki wojennej, nie szczędząc rad i przestróg dla wieku młodego.

W pismach Cicerona (106—43 przed Chr.) spotykamy się z mnóstwem poglądów na wychowanie, które dziś jeszcze mają wartość nieposlednią, a które on częściowo wybrał i zestawil z dzieł pisarzy greckich.

Wychowania celem 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 Cicero widzieć czynnik religijny wyraźnie naznaczony. Wobec tego, że państwo w swych najważniejszych podstawach polega na religii, ci co do tego związku należą, pamiętać o tem winni, że bóstwo jest panem i rządcą świata i że 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 czystym, jak gdyby ciągle w najwspanialszej świątyni przebywał.

Bardzo są trafne uwagi Cicerona 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 jednakową. 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. Karający 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 wewnętrznego oburzenia na błąd czy występpek, nie zaś niechęcią względem osoby; niech wie, że tylko wzgląd na jego prawdziwe dobro skłonił nas do wymierzenia mu kary.

Był także Cicero zwolennikiem wychowania uwzględniającego indywidualne właściwości wychowania i z teorii 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 prowadzi 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 Kwintylian.

Seneka twierdzi, że dziecię przychodzi na świat ze złą skłonnością a wychowanie wszelkie o tyle ma pewną wartość, o ile potrafi czuć należycie nad czystością obyczajów wychowanków, obudzić w nich prawdziwe zamięłowanie 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*). Długą jest droga przez przepisy i przestrogi, krótsza i skuteczniejsza przez przykłady (*longum est iter per praecepta, breve et efficax per exempla*). Podług Seneki dobrym 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 pełni się jak chwast a przytem powabami swymi pociąga innych. Wychowawca zawsze powinien 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 dwuznacznem i szerzyć zepsucie w sposób skryty; unikać więc winien najstaranniej miejsc (zwrotów) ślizkich (dwuznaczników). Wszakże 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.

W końcu radzi wychowawcom Seneka 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 teorii jak i praktyki zajmuje niewątpliwie Kwintylian.

Marcus Fabius Quintilianus urodził się w Calagurris w Hiszpanii między rokiem 35 a 42 po Chr. Przybył wcześniej 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 Kwintylian pierwszym nauczycielem, który z kasy państwa płacę pobierał 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.

Kwintylian 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. Lepszem wszelako jest mniemanie tych, którzy żadnego okresu życia ludzkiego nie chcą pozostawić bez troski o wychowanie i nauczanie, jak filozof Chrysypos, który wprowadzie na przeciąg lat trzech powierzyć każde dziecię piastunce, ale i od niej wymaga, aby duszę jego pozwoli rozwijać zaczynała. Pamięć dziecka ćwiczyć należałoby wcześniej i systematycznie. Nie bowiem przez ciągłą usilność tak się nie wzmacnia, nie przez opieszałość tak się nie osłabia jak pamięć. Wiek dziecięcy i chłopięcy to najlepsza pora do ćwiczenia tej władzy umysłu, która spotężniawszy w mło-

dości, ważne usługi oddać może w wieku późniejszym, w okresie pracy umysłowej, samodzielnej i twórczej“.

Jak Cicero, pragnie i Kwintylian, aby wychowawcy starali się właściwości swych wychowanków poznawać i rozwijać. O potęgze wychowania ma Kwintylian rozumienie bardzo wielkie. „Czynność ducha, mówi on, i jego siła twórcza, właściwa jest nam tylko ludziom, skąd pochodzi, że duszy naszej przypisujemy piewiastek nadziemski. Dzieci tępego rozumu i niepojętne rodzą się równie rzadko jak dzieci o potwornem cielesie. Zdarza się, że dzieci w pierwszych latach wielkie rokuja nadzieje. Jeżeli się te nadzieje 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; pisanie nie należy odłączać od czytania. Dziecko powinno od początku przywykać do starannego i prędkiego pisanie; powolność bowiem w pisaniu szkodzi żywości myśli. Pospiechu natomiast unikać należy w czytaniu; przyzwyczajają on bowiem dziecko do częstego zatrzymywania się, jąkania i błędnej wymowy.

Kwintylian jest stanowczym zwolennikiem wychowania publicznego, przyznając mu pierwszeństwo przed domowym. Przyznaje wprawdzie, że nauczyciel domowy może więcej uwzględnić 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 współzycia z ludźmi. W takim środowisku rozwija się ambicya, 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 słuchaczy, 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 korbach 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.

Kwintylian nie jest zwolennikiem używanej podówczas i nadużywanej kary cielesnej. „Nie chciałbym, mówi, by nauczyciel różgą uczniów swoich do pilności i uwagi nakłaniał. Najpierw dla tego, że dziecko usposobienia tak niskiego, że aż różgi 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. Zbytnej 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 doloży 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 Kwintylian 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 działość, niezwykłą zdolność zniżania się 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 Kwintylian — 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 ocenić siły ucznia, podobnie jak prędkie 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 sam, nie postępujący w nauce, zamiast rozjaśniać ciemność, szerzyć będzie ją w główkach dziecięcych. Mowa człowieka rozumnego i uczonego powinna być jasną i zrozumiałą. Przeciwnie, im kto mniej posiada rozumu, tem mowa jego więcej jest nadęta i napuszczona, podobnie jak ludzie małego wzrostu, pomagają sobie, podnosząc się na palcach, a słabi miotając pogroźki, mniemają, że wykazują swoją siłę. Nadętość mowy i nienaturalność jest znamię 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 zbyt 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 szcunkiem i miłością. Bo prawdą jest niezbitą, że się tego wzór najwięcej naśladuje, kogo się szczerze szanuje i kocha“.

OKRES II.

Gzasy 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 w ogóle 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 wzniesli się przecież na stanowisko bezwzględnej sprawiedliwości dla wszystkich ludzi bez wyjątku. Nawet tak jasny, tak wszechstronny umysł, jakim był Aristoteles, nie uznawał w niewolniku człowieka uprawnionego do korzystania ze skarbów nauki.

Dopiero nauka Chrystusowa znosi różnicę między poszczególnymi 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 maluczki przyjsć do Mnie“, lub grożąc wielką odpowiedzialnością tym, co gorszą maluczki.

Jak wielką winną 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 smu-

tne doświadczenia życiowe mogą dziecko na dobrą wprowadzić drogę. Sam Zbawiciel całym swym 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 umysłem najmniej przygotowanym uprzystępnąć i ułatwić można przez porównania i podobieństwa o ptakach niebieskich, o liliach 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 nierozrwalnego związku. Kobiecie jako towarzysze i przyjaciółce męża nadano równe z nim prawa. Odtąd wola obojga rodziców zajmuje miejsce rzymskiej *patria potestas*. Wedle prawa rzymskiego zawisły były dzieci w zupełności od woli ojcowskiej: ojciec miał prawo uznania lub nie uznania 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 nie tylko 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 Bo-

żego i do chwały Bożej. Główną zasadą wychowania chrześcijańskiego jest odtąd 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 wcześniej już przyszli do przekonania, jak wielkie niebezpieczeństwo tkwi w tem dla wiary Chrystusowej i dla obyczaju chrześcijańskiego. Tylko dla nauki religii istniały już w pierwszych czasach chrześcijaństwa osobne instytucje. Żydzi i poganie dorośli, niekiedy dzieci od 7-go roku życia poczynawszy, a pragnący przyjęcia do gminy chrześcijańskiej, otrzymywali osobno naukę wiary chrześcijańskiej. Zwano ich *katechumenami*, ich zaś nauczycieli *katechetami* a naukę *katechezą*, instytucję zaś samą *katechumenatem*. Nauka katechumenów polegała na wykładach o błędach pogaństwa, względnie żydostwa, poczem katecheta przechodził do omawiania praw wiary prawdziwej. Równocześnie wprowadzano katechumenów do praktyk życia chrześcijańskiego przez ćwiczenia w nabożeństwie i modlitwie. Nauki udzielali często biskupi sami, zwykle jednak kapłani, dyakoni a niekiedy, choć bardzo rzadko, wybitni ludzie świeccy. Celem wykształcenia dobrych nauczycieli i pozyskania uczonych pogan dla wiary chrześcijańskiej założono szkoły *katechetów*, najpierw w Aleksandryi w Egipcie, w których udzielano nie tylko wiadomości z zakresu nauki chrześcijańskiej, lecz uprawiano także nauki świeckie, jak: filozofię, gramatykę, retorykę, matematykę i astronomię. Kierownikami szkoły aleksandryjskiej, która z tego rodzaju szkół była najstarszą i najslawniejszą, byli między innymi Klemens z Aleksandryi i Origenes, najuczeńszy mąż w III. wieku po Chrystusie. Podobne szkoły istniały w Antyochii, Edessie i Nisibis. Z czasem poczęły one stopniowo upadać, aż w wieku szóstym znikły zupełnie, ustępując miejsce szkołom klasztorным i katedralnym.

Okolo rozwoju pedagogii 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 Kappadocyi (ur. roku 330 w Cezarei, um. 379), opiekował się przez całe życie biedną i osieroconą dziaćką, a gromadzącym się koło 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 święty Bazyli za twórcę i mistrza wszystkich zakonów, powstałych na Wschodzie. Zakon Bazylianów, stworzony przez niego, jest pierwszą skuteczną próbą zorganizowania życia mnichów podług pewnych ustaw. Rozwinał się on szybko i pomyślnie na Wschodzie, gdy na Zachodzie tymczasem w rozwoju życia zakonnego okazał się potężniejszym wpływ zakonu Benedyktynów.

Święty 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 pisarzy«*, w którym mieści się wiele cennych uwag o wychowaniu i nauczaniu chrześcijańskim.

2. Święty Jan Chryzostom (Złotousty) patriarcha konstantynopolitański (ur. w r. 347, um. w r. 407), w dziele swem pod tytułem: *»Przeciw nieprzyjaciółom zakonów«*, złożył wiele trafnych spostrzeżeń o wychowaniu w duchu chrześcijańskim. Najwyższym celem wychowania jest — zdaniem św. Chryzostoma — zbliżenie wychowanka do pierwotnego Boskiego, najlepszymi wychowawcami są matki i zakonnicy. Zawód nauczycielski ceni ten święty patriarcha 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 pocziwie“. „Młody wiek przyjmuje łatwo wszystko i wchłania w siebie, a podatny jest jak воск, który z taką łatwością przyjmuje ślady pieczęci“. „Z dziećmi postępujmy, jak, gdy ze świecą w rękę chodzimy wśród materiałów łatwo zapalnych, aby jaka iskra

nie wpadła do niewinnego serca i strasznego spustoszenia nie stała się powodem“. „Najlepszą sztuką wychowania jest ta, która zniża się do wychowanka, by go jak najwyżej ku sobie pociągnąć“.

3. Święty Hieronim (um. r. 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 liście do przyjaciela o wychowaniu jego córki Pakatuli.

Poglądy św. Hieronima na wychowanie kobiet, złożone w tych listach, zyskały sobie ogólne uznanie i wpływ stanowiący na wychowanie dziewcząt w wiekach średnich. Hieronim święty poleca szczególnie starać się o dobry przykład dla dziewcząt, upatrując w przykładzie zacnym nie tylko pobudkę do naśladowania, ale i pouczenie. Radzi uczyć dzieci tylko wiadomości dobrych i prawdziwych; niech się dziewczynka nie uczy w dzieciństwie nic takiego, czego by 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 gorzkości, zakoszowanej w latach dziecięcych, nie przeniosło na wiek późniejszy. Dlatego radzi przy nauce używać nagród i naukę przeplatać wesołymi zabawami. „Co dogadza smakowi, co wonieje w kwiatach, to wszystko niech otrzyma. Oprócz nauki niech usiłuje praść 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 wymuszonym, ale chętnie wybranem“.

Każę dziecku do rąk dawać litery z kości słoniowej lub z bukszpanu; „niech się bawi nimi 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 wcześniej na woskowych tabliczkach; nauczyciel ma kierować ręką dziecka lub kazać mu naśladować wytyczone litery.

Święty Hieronim poleca naukę języków obcych, ale w pierwszym rzędzie radzi uczyć mowy ojczystej, „która się skazi cudzoziemskim wygłoszeniem i zbrudzi cudzymi błędami, jeśli się do niej od początku nie włożą usta dziecięce“. „Robót też ręcznych nie powinna zaniedbywać dziewczyna chrześcijańska; niech się uczy wykonywać roboty wełniane, tkąć siatki, trzymać na łonie koszyczek, robić wrzecionem i poruszeniem palca wydobywać nici“.

4. Święty Augustyn (ur. r. 354, um. r. 430), pochodził z miasta afrykańskiego Tagasty, w Numidyi (dzisiejszej Algeryi). Wychowany pod wpływem pobożnej matki Moniki w religii 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 medyolańskiemu, Ambrożemu, w roku 337. 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 świętego 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 wytlómaczenie niektórych podstawnych zasad wiary chrześcijańskiej obracał się około tego, jak należy pojmować niektóre miejsca w dziełach św. Augustyna, a sposób wykładania jego poglądów oddziaływała i dziś silnie na stosunki sekt w kościele protestanckim. Sława Augustyna świętego rozbrzmiewała po całym Kościele za jego życia a i później aż do czasów naszych uchodzi on

słusznie za jednego z największych i najgenialniejszych pisarzy kościoła. Umarł w r. 420 podczas napadu Wandalów na miasto Hipponę.

Augustyn święty 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 święty Augustyn niezrównany wzór psychologii serca ludzkiego. „Wyznania“ wskazują dobitnie na trwałość wrażeń otrzymanych w najpierwszej młodości; dowodzą, jak potężny może być wpływ matki rozumnej i wierzącej. Są one pierwszym dziełem psychologiczno-pedagogicznym, łączącym w sobie bogate doświadczenie życia z ogromną wiedzą.

Znaczenie wielkie dla dziejów dydaktyki ma drugie dzieło Augustyna świętego p. t.: „O katechetycznym 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 Augustyn święty był już zwolennikiem metody nauczania, uwzględniającej t. zw. koncentrację, uchodzącej dziś za nową zdobycz pedagogii umiejętności. 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 daiejący 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 w tył cofał. Wyborne, jak na owe czasy, są wskazówki św. Augustyna co do połączenia metody t. zw. *akroamatycznej* z *erotematyczną*. „Zbytnią lekliwość, niedozwalającą uczniowi objawić swego zdania, usuwać należy uprzejmą przemową; nieśmiałość, z szacunku płynącą, uchylać braterskim obejściem się. Równocześnie przez ciągle 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 zwięzłym streszczeniu“.

W ochoczym, swobodnym usposobieniu i w poradności nauczyciela upatruje Augustyn święty główne warunki skuteczności nauki. Cel wszelkiej 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 (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 gregoryański“). Przyczyniał 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 kategorii, także u nas w Polsce, czczono Grzegorza świętego jako patrona szkolnego, a dzień jego święta obchodzono z wielką uroczystością corocznie dnia 12. marca.

2. Szkoły i wychowanie w wiekach średnich.

Wędrowki narodów, które wstrząsnęły w posadach państwem rzymskim, 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 spowodowały ogólne zubożenie, a tem samem zmniejszyły 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 wy-

ciągi 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 podupadły, inne 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 rozbiły swoje panowanie na gruzach państwa rzymskiego, przyszły do przekonania o wartości oświaty. Że wreszcie świadomość ta kielkować 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 rzadkimi 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 nauczyciele. Rozporządzenia papieskie i uchwały kongresów kościelnych zobowiązywały biskupów, przełożonych klasztorów i proboszczów do uczenia młodzieży, poświęcającej się stanowi duchownemu, i w ogóle do krzewienia oświaty w tym okręgu, w którym działalność duchowna im przypadła.

a) Karol Wielki i jego zasługi około krzewienia oświaty.

W rządzie mężów, którzy w początkach wieków średnich rozwijali zbawienną działalność około rozkrzewienia oświaty ludowej i nauki, zajmuje Karol Wielki niewątpliwie pierwsze miejsce. Państwo jego obejmowało dzisiejszą Francję i Niemcy, tudzież północne Włochy. Stąd to 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 Wielkiego wypełniony był wyprawami wojennymi, miał on jednak dosyć jeszcze czasu i ochoty, by w chwilach spokoju uzupełnić to, co na polu wychowania uległo zaniedbaniu. Sam uczył się pilnie matematyki i języków starożytnych i w pó-

żnym 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 parafian swoich w języku ojczystym „Modlitwy Pańskiej“ i „Składu Apostolskiego“, prowadził tą drogą naród do bojaźni Bożej.

Pomagał mu w tem zbawiennem dążeniu św. Bonifacy, Apostoł Niemiec, wspierały go swą pomocą liczne zgromadzenia zakonne. Na swym dworze założył Karol Wielki rodzaj Towarzystwa uczonych, a obok niego szkołę dla własnych dzieci i dla dzieci dworzan. Zakładając zaś w całym kraju szkoły, wprowadzał ściśłą łączność między niemi a klasztorami i duchowieństwem. Wogóle dbał przede wszystkim 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 Wielkiego 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 akademii pałacowej (*schola palatina*), lecz czuwał także nad wszystkiemi szkołami w kraju. Na jego wykłady, miewane w Akademii, 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 Wielkiego. Wychowawszy dzieci monarsze, przebywał Alkuin w mieście Tours (nad Loarą), gdzie założył sławną szkołę i następców swych przysposobił. Z tej szkoły wyszedł Hrabanus Maurus, najlepszy uczeń Alkuina, założyciel słynnej na całe Niemcy szkoły w Fuldzie. Uczonością dorównywał on, a według innych nawet prześcigał swego mistrza. Uchodził za wyrocznię swego czasu; cesarze i królowie, papieże i książęta szukali zetknięcia się z nim. Podobnie 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.

b) Alfred Wielki.

Czem Karol Wielki dla państwa frankońskiego, tem był dla Anglii w tym okresie Alfred Wielki, który pracą na różnych polach położył kamień węgielny cywilizacji angielskiej. Charakterystycznem jett 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 poezye saskie. Pismo to nadzwyczaj podobalo się chłopcom. Matka, korzystając z tej okoliczności, przyrzekła, że ten z nich tę śliczną książkę od niej w podarunku otrzyma, który najpierw w 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 ukształceniem własnem i swego narodu. Po zwycięstwie nad Duńczykami, po oswobodzeniu ojczyzny i otrzymaniu korony, żył przede wszystkim dla nauki. Jego dwór i kraj zapełnił się znakomitymi uczonymi, w pałacu swym utworzył Akademię nadworną, na wzór Alkuinowej, dawne szkoły benedyktyńskie powołał do nowego życia i nowe

czynności, ósmą część krajowych dochodów przeznaczył na utrzymanie zakładów naukowych. Założył w Oxfordzie szkołę, z której powstał później uniwersytet i sprowadził do niego najuczenniejszych swego czasu mężów. Sam zwiedzał nieraz w przebraniu podróżnego szkoły, badając stan nauki i wychowania. Ustanowił prawo, wedle którego każdy właściciel gruntu zobowiązany był wysyłać 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.

c) 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 parafialne, klasztorne i katedralne. Osobno omówić wypadnie wychowanie rycerstwa, jak niemniej wychowanie i nauczanie w szkołach, utrzymywanych przez miasta średniowieczne.

a) Szkoły parafialne.

W krajach chrześcijańskich nauczaniem w szkołach z polecenia papieża i biskupów zajmowali się duchowni poszczególnych gmin, w pierwszym rzędzie parochowie, i stąd szkoły te nazywano parochialnymi albo parafialnymi. Częstość w razie, gdy proboszcz zajęty był czynnościami parafialnymi, zastępował go w tym obowiązku wikary. Uczono w szkołach tych religii, 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 Wielkiego 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

Wielki nosił się z myślą stworzenia w swym państwie takich szkół, które my dziś nazywamy ludowymi, a które widział w Italii. Ale te usiłowania okazały się bezskutecznymi. Najwcześniej podniosła się oświata ogólna w krainach południowych, właściwej Francji, w Burgundji, mianowicie w dzisiejszej Prowansji i w 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 Laterańskim, zakładają plebani 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 parafialne zakładano, że punktem środkowym nauczania był katechizm i stąd szkoły te katechizmami zwano. Pisanie odbywało się, przynajmniej w samych początkach istnienia tych szkół, na sposób grecko-rzymski, to jest pisano litery na tabliczkach powleczonych woskiem, za pomocą ostrego rylca. Później pisano na papyrusie, który jednak okazał się nietrwałym, 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, sporządzonym przez sekretarza i pod pismem królewskim, również sporządzonym 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 histo-

ryi biblijnej, jak: drogę krzyżową i inne znaczniejsze wypadki z Nowego lub Starego Testamentu. Książki te nazywały się „bibliami 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 z wolna 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 Wielkiego, była mowa przy sposobności opisu życia i prac tego Świętego.

Co się tyczy metody nauczania w wiekach średnich, to trudności, z jakimi ona się spotykała, nie są wprost zrozumiałe naszemu wiekowi. Wyjaśnić się dadzą poniekąd, gdy się zważy, że książki 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 z uczniów z osobna i odwoływać się przedewszystkiem do pamięci uczniów. 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 przypominała. Wynika stąd także, że i materiał naukowy podawany uczniom był co do zakresu bardzo skromny i że nawet w przybliżeniu nie dałby się porównać z wymaganiami nowoczesnymi. Szkoły parafialne nie istniały wszędzie i nie wszędzie jednakowo były urządzone. Że zaś istnienie ich zawisłe było od dobrej woli plebanów, którzy, obarczeni pracą zawodową lub pozbawieni środków do utrzymania szkół, często się od tego obowiązku uchylali, więc nie dziw, że szkoły parafialne nie były zjawiskiem powszechnem w wiekach średnich, że uczęszczali do nich uczniowie poprzestający na bardzo skromnej wiedzy i że każdy, kto pragnął wykształcenia nieco wyższego, omijał je a dążył do szkół klasztornych lub katedralnych.

b) Szkoły klasztorne i katedralne.

Pierwszorządne znaczenie dla rozszerzenia oświaty i nauki w wiekach średnich mają klasztory. Do życia powołali je najpierw święty Antoni i Pachomiusz w Egipcie w III. i IV.

wieku po Chr., skąd instytucje zakonne przedostały się najpierw na Wschód a później i do krajów zachodnich. Zamieszki skutkiem wędrówek ludów powstałe, przerwały na czas jakiś rozwój życia klasztornego na Zachodzie. Nową dopiero postać nadał mu święty Benedykt z Nursyi (ur. r. 480, um. r. 543), założyciel słynnego w dziejach oświaty zakonu Benedyktynów. Święty ten mąż wznosił w krótkim czasie w rozmaitych miejscowościach Włoch 12 klasztorów, nadając im naczelników, mających czuwać nad ścisłym przestrzeganiem reguły zakonnej. Główny klasztor, mający służyć za wzór innym, założył on w roku 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 z wolna 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 biblioteki, a przy pomocy licznych szkół, przez siebie zakładanych, szerzyli oświatę. Przepisując niezliczone mnóstwo książek, ocalili przed zupełną zaturatą liczne arcydzieła klasycznej starożytności, a przez spisywanie ważnych zdarzeń współczesnych w rocznikach i kronikach, stworzyli dla potomnych nieocenione źródła historyczne.

Specjalnie około szkolnictwa zyskał sobie zakon ten, zwłaszcza w pierwszych wiekach istnienia swego, tak wielkie zasługi, że wszystko, co dotychczas na tem polu działo się, w porównaniu z pracami tego zakonu niknąć musiało. Szkoły, zakładane przez Benedyktynów, miały w pierwszym rzędzie na celu wychowanie i nauczanie tak zwanych *pueri oblati*, t. j. chłopców, których rodzice przeznaczali do życia zakon-

nego. Że zaś oprócz szkół klasztornych podówczas nie było prawie wcale innych zakładów naukowych, (szkoły parafialne, jak wspomniano w poprzedzającym rozdziale, były nieliczne i nie dość 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 powstawały dwa rodzaje szkół: tak zwane szkoły wewnętrzne (*schola interior*), przeznaczone dla przyszłych zakonników i szkoły zewnętrzne (*schola extranea*), przeznaczone dla reszty młodzieży. Sposób nauczania w obu rodzajach szkoły 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 Wielkiego wprowadzono do szkół także czytanie i pisanie w języku krajowym, we wschodniej Frankonii w niemieckim, co jednak długo nie trwało. Język łaciński z czasem ogarnął najzupełniej wszystkie szkoły klasztorne bez wyjątku.

Podręcznikiem do nauki języka łacińskiego w szkołach średniowiecznych wszelkiego rodzaju, a więc i w klasztornych, powszechnie używanym, 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. Z czasem, gdy znajomość języka łacińskiego zanikać zaczęła, 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 lat tysiąc. Uczono z niego jeszcze w wieku XIII., póki nie wyparła go książka p. t. *Doctrinale puerorum Alexandra 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 retorycznym 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 Wergiliusz i inni poeci rzymscy za wzór służyć mieli. Po studyach retoryki następowała nauka dyalektyki, to jest nauka o prawidłowym myśleniu, z praktycznym zastosowaniem w tak zwanych dysputacjach. Kazano każdemu uczniowi podawać definicje różne tego samego przedmiotu i prawdziwości tych definicji bronić przed zarzutami innych uczniów podług reguł logiki. Sztuka dysputowania była w średnich wiekach, a nawet jeszcze w pierwszych wiekach nowszych, w wielkim poważaniu. Materiału do dysput w szkołach klasztornych dostarczała historia a niekiedy zbiory praw, z którymi obznajamiano uczniów. Uczyli się wreszcie uczniowie także wygłaszania mów sądowych i obronnych.

Gramatyka, retoryka i dyalektyka razem wzięte, nosiły nazwę *trivium*. Gdy uczeń owo *trivium* przebył, przechodził do tak zwanego *quadrivium*, które składało się z arytmetyki, geometrii, muzyki i astronomii. W nauce arytmetyki zajmowano się nie tylko 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 geometrii uczono mierzenia gruntów, objaśniano mapy geograficzne, podówczas oczywiście jeszcze bardzo niedoskonałe i nieudolne, jednym słowem, obznajamiano uczniów ze wszystkim, co w owych czasach wiedzano o ziemi. Do nauki geometrii zatem, jak stąd widać, zaliczano także geografję.

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

Astronomii uczono podług systemu Ptolemeusza i to nie tylko z książek, ale i z obserwacji. Wprowadzano uczniów nocą, ukazu-

jąc im konstelację gwiazd i pouczając ich w ogóle o zjawiskach niebieskich. Objasniano 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 studia teologiczne doznawały w klasztorze gorliwej uprawy, tak, że klasztory benedyktyńskie owych czasów możnaby nie bez słuszności porównać częścią z uniwersytetami dzisiejszymi, częścią z akademiami sztuk pięknych. Ponieważ więc do szkoły klasztornej wchodziły dzieci od pierwszych lat dzieciństwa, 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, poczynawszy 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 encyklopedyi, obejmującej całość ówczesnej nauki szkolnej. Najważniejszym i najbardziej rozpowszechnionym podręcznikiem był podręcznik *Martinusa Capelli* pod tytułem: *De nuptiis Mercurii et Philologiae*. (O zaślubinach Merkuryusza i Filologii). Scena odgrywa się na 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 ko-

mentarze do pism logicznych Aristotelesa, przekłady pism uczonego *Boecyusza*, 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, nie wiele poświęcano czasu i starania. Nauka szkolna odbywała się od rana do wieczora z małemi przerwami; feryi nie znano a wytchnienia używały tylko liczne święta i uroczystości, połączone z przedstawieniami scenicznymi w czasie Wielkiego Postu i Wielkiej Nocy. Od czasu do czasu urządzano dla wypoczynku i rozveselenia uczniów wyścigi, zapasy i tym podobne ćwiczenia w ogrodach klasztornych, zajmowano także młodzież pracami gospodarskimi w polu, winnicy i ogrodzie, co oczywiście również przyczyniało się do wzmocnienia zdrowia fizycznego młodzieży. Należy też pamiętać, że praktyka życia, a 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»*. A jak w Rzymie w dni Saturnaliów 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 zebawy odbywały się spokojnie i przyzwoicie; w innych natomiast nastroczały sposobność do objawów dzikości i prostactwa, które kończyły się często obiciem nielubianych nauczycieli. Stąd poszło, że w XIII. wieku usunięto ten zwyczaj, szczególnie za wdaniem się w tę sprawę urzędów miejskich, dbałych o dobre wychowanie młodzieży.

Karność w szkołach klasztornych była wielka; kij i różga były ostatnim wyrazem pedagogii. Kij był nieodłącznym symbolem nauczyciela. *«Sub virga degere»* t.j. pod grozą różgi żyć, znaczyło to samo, co chodzić do szkoły.

Podobne szkoły, jak dla mężczyzn, istniały także i 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 Szwabii i zakonnica Rosvitha z Gandersheim, która układała komedye łacińskie na wzór Terencyusza, a o której znakomity historyk literatury powiada, że pod względem uczoności stanęła na najwyższym szczycie swojej epoki.

e) Szkoły katedralne.

Na wzór szkół klasztornych benedyktyńskich powstały szkoły katedralne. Chrodegang, biskup w Metz (742—767), współczesny Pipinowi Małemu, stworzył na wzór Benedyktyków 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 teorii muzyki uczył *cantor*. Nadzór naczelny nad szkołą miał biskup. Trzeci Sobór Lateraneński polecił w roku 1179 ułatwiać studia młodzieży ubogiej i pomagać się, aby nauka w szkołach katedralnych była dla niej bezpłatną, aby natomiast *magister* (mistrz), który nauki udzielać będzie bezpłatnie, otrzymał jakieś przyzwoite *beneficium*.

Jest rzeczą prawdopodobną, że za wzorem krajów zachodnich, także i w Polsce przy każdym biskupstwie powstawały szkoły katedralne. Były więc takie szkoły: przy katedrze arcybiskupiej w Gnieźnie (może założona przez św. Wojciecha), przy kościele katedralnym krakowskim, plockim i poznańskim. Szkoły katedralne w Polsce, oddalonej od głównych ognisk cywilizacji ówczesnej, choćby najlepsze, nie mogły dostarczyć wychowankom tej nauki, jakiej dostarczały szkoły zagraniczne, gdzie nowe poglądy dostawały się łatwiej i prędzej, gdzie nie tak trudno było o nabycie świeżych książek i gdzie nauczyciele z nowymi ideami byli więcej zaznajomieni. Stąd poszło, że przed założeniem Uniwersytetu Jagiellońskiego

każdy, kto pragnął osiąść wykształcenie wyższe, musiał udawać się za granicę, do szkół zachodnich. Po zorganizowaniu uniwersytetów szkoły katedralne tak na Zachodzie jak i w Polsce, straciły wiele na znaczeniu, a powodem była ta okoliczność, że wrota uniwersytetów otwierały się dla wszystkich i że nie ograniczano wstępu do nich żadnymi wymaganiami, że często uczniowie zaledwie z ukończonem trivium stawali się *scholarami*. Sobory starały się złemu zapobiec, zaprowadzając bezpłatną naukę i pomnażając liczbę nauczycieli, aby przez to ściągnąć większą liczbę uczniów i ożywić działalność tych zasłużonych zakładów naukowych. Usiłowania te na jakiś czas uwieńczyły skutek dobry; nie wystarczyło to jednak na długo. Szkoły katedralne w miarę wzrastania uniwersytetów coraz bardziej upadały.

d) Wychowanie rycerstwa.

W czasach dawniejszych na dworach rycerskich wyrastali synowie w domu 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 Wielkiego i Ottonów, zdążała ich śladami szlachta i rycerstwo. Z ustaniem zamilowania 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 szlacheckich. Po upływie tego czasu oddawano go na dwór jakiego magnata, jako pazia. Tu odprawiał on różne posługi panu i pani domu, odbywał strażę wojskowe, siedł 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*),

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 się na dworze wieszcz z harfą w rękę i zapalał pieśnią swą 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 paż skończył lat 14, zapraszano jego rodziców, prowadzono go w białą szatę przybranego do kościoła, gdzie kapłan, pobłogosławiwszy miecz na ołtarzu, przypasywał mu go do boku. Chłopiec zostawał giermkim (*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 giermka uderzeniem miecza na rycerza (*eques, miles*). Przysięga rycerska brzmiała: „Przysięgam Bogu, Zbawicielowi, Pannie Najświętszej, że pragnę mówić zawsze prawdę, stawać po stronie słuszości, bronić religii i jej sług, podawać rękę słabym i uciśnionym, wdowom i sierotom, bić się za niewinność i cześć dam szlacheckich, występować 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 nieustraszo-

nem, rozwijało liczne przymioty ciała i ducha, z biegiem jednak czasu, ograniczając się tylko do ćwiczeń ciała, a zaniedbując wszelkiej pracy duchowej, spowodowało wyłączny kult siły brutalnej, nadmierna zaś i nienaturalna cześć dla niewiast wyrodziła się w niezdrową czułość i pociągnęła za sobą zepsucie obyczajów.

Lepiej niż z męską młodzieżą rycerstwa średniowiecznego, miała się rzecz z wykształceniem pańien szlacheckich. Niektóre z nich przez dłuższy czas oddawane były na wychowanie do klasztorów żeńskich i otrzymywały tam na równi z dziewczętami, poświęconemi życiu zakonnemu (*oblatae*) albo w osobnej *schola exterior* naukę, podobnie jak chłopcy w szkołach klaszternych. U wielu dziewcząt szlacheckich ograniczała się nauka cała na czytaniu i pisaniu, (które ćwiczone najczęściej na Psalmach), na robótkach kobiecych, ktdre zresztą również obracano na cele Kościoła.

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

O edukacyi niższych warstw rycerstwa polskiego nie przynoszą kroniki polskie żadnych wiadomości. Nie mamy w nich najmniejszego śladu, jakoby dzieci swe dla celów świeckich w szkołach kształciły. Natomiast Polki wyższych sfer społecznych nie poprzestawały w owym czasie na praktycznem wykształceniu w robotach i zajęciach domowych. Wiele dziewcząt polskich, pragnąc czytać i rozumieć psalterz i inne pobożne książki, garnęło się chętnie do nauki języka łacińskiego. W pierwszych czasach po zaprowadzeniu Chrześcijaństwa nie było takich dziewcząt umięjących po łacinie dużo. Brak nauczycieli i książek był tego powodem. Zanim w Polsce powstały klasztory żeńskie, wyjeżdżały pańienki szlacheckie, oczywiście tylko bogatsze, w towarzystwie szlachetnej jakiej matrony, do zagranicznych klasztorów

żeńskich. Skoro jednak namnożyło się w Polsce klasztorów żeńskich, wykształcenie to pobierały dziewczęta w kraju. Były w Polsce klasztory żeńskie już za Bolesława Chrobrego i za Kazimierza Odnowiciela, słyszymy o klasztorach Norbertanek w Busku, Kaliszu, Płocku i innych.

e) Szkoły 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 nauczyciela (*magister*), który miał szkołą kierować. Z magistrem tym zawierano układ formalny, zwykle jednak tylko na jeden rok za kwartalnym wymówieniem. Miało to ten zły skutek, że nauczyciele zmieniali się często. Jeżeli któremu z nich nie odpowiadała szczupła płaca — a była ona nią 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 skrępowań, pozostawiając 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 wędrowną, wywędrowywali 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 żywym odbiciem węd-

drówek średniowiecznych chłopców rzemieślniczych. Wędrujących pomocników nauczycielskich nazywano bakchantami (*bacchantes*). Zachowaniem się swoim awanturniczem, hałaśliwym, stawali się oni często plagą danego kraju, jeżeli się zważy, że razem z nimi ciągnęły całe gromady uczniów, którzy dla bakchantów zebrali 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 studiom uniwersyteckim. Z pomiędzy pomocników nauczycielskich jeden, zwany prowizor, zwykle również miał studia 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 5tej z rana i trwała z małemi przerwami, przeznaczonemi na posiłek i na nabożeństwa, z rana do godziny 10, popołudniu zaś od 12 do 4.

Pomiędzy przedmiotami nauki na pierwszym miejscu była nauka języka łacińskiego, oprócz czytania, pisania i śpiewania.

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 kupiec-

kich, tak jak dziś język angielski lub francuski. Niemieccy kupey 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 *l e k c y a m i*, albo *l o k a c y a m i*. Można te oddziały do pewnego stopnia porównać z dzisiejszemi klasami, z tym tylko wyjątkiem, że owe „lekcye“ mieściły się w tej samej izbie szkolnej, tylko w różnych kątach i pod kierunkiem różnych nauczycieli i że uczniowie w każdej lekcyi pozostawiali tylko jeden kwartał, poczem wstępowali do oddziału wyższego.

W lekcyi najniższej siedzieli uczniowie, którzy z poszczególnych głosek składali zgłoski, w drugiej ci, którzy już czytać się uczyli, w trzecim, czwartym i piątym oddziale uczono się gramatyki podług Donata i innych podręczników. Niektóre z tych podręczników były celem ułatwienia zapamiętania reguł ujęte w rymy. Czytano bajki Ezopa, niektóre poezye 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 ćwiczone 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 czytanych była znaczniejsza. Niektórych lepszych pisarzy łacińskich, jak: Cicerona, Cezara, Liviusa i Horacego wcale tu nie czytano. Także i pod względem metody czytania autorów, różniły się szkoły miejskie od klasztornych i katedralnych na swoją niekorzyść. Objasnienia podawane były nie w sposób swobodny, ale je dyktowano i memorowano. Dyktowanie odgrywało w ogóle 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 przemawiał a choćby przeklinał, 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 spełniać, nazwisko jego utrzymywane było przed uczniami w tajemnicy. Starsi uczniowie mogli się od plag wykupić odpowiednimi datkami pieniężnymi.

Inne kary miały również na celu wprawę w języku łacińskim. Należało do tych noszenie tak zwanego „o s ł a“. Drewnianego osła zawieszano u szyji temu uczniowi, który w trzech najniższych lekcjach był ostatnim. Uczeń ten musiał osła drewnianego tak długo nosić zawieszzonego 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 niezdolał się pozbyć przez popołudnie a nawet przez noc całą, dostawał plagi. Plagi były w ogóle w użyciu jak najobszerniejszem a pęki różg należały do nieodzownego inwentarza szkolnego. Raz na rok wyprawiała się cała szkoła do lasu wśród bębnow i świstów piszczałek na zbiór *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.

3. 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 wszelkimi środkami naukowymi, jemu tylko były naówczas przystępne biblioteki klasztorne. Stąd to, 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 w ogóle obierał sobie zawód kapłański. Szkoły, zostając pod wpływem lub zarządem Kościoła, uprawiały z natury rzeczy te tylko gałęzi nauki 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 upowszechnieniem się oświaty okazała się nagląca potrzeba stworzenia zakładów, w którychby ludzie świeccy i duchowni zajmowali się nauką 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 autonomią i własnym sądownictwem) nazwano Uniwersytetami, to jest zjednoczeniami, ponieważ łączyły nauczycieli i uczniów do wspólnej pracy naukowej. Zwano je także »*studia generalia*« dla tego, że przystęp do nich dozwolony był dla każdego. Uniwersytety wpłynęły na losy myśli ludzkiej i w ogóle ludzkości równie potężnie jak dwie inne największe potęgi w wiekach średnich, jak Kościół i Cesarstwo.

Najstarsze uniwersytety powstają w krajach romańskich; pierwszy w północnych Włoszech w Bolonii, drugi w Paryżu, stolicy Francji. Bolonia i Paryż były ogniskami naukowymi, które już od dawna 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 w wieku XII-tym. W Bolonii kwitły studia prawnicze, Paryż zaś słynął na cały świat znakomitymi znawcami teologii, do których ze wszystkich krajów napływali uczniowie. Dwa te najstarsze uniwersytety stały się z czasem pod względem organizacji wzorem dla nowych pokrewnych zakładów naukowych. Jedne szły za przykładem Bolonii, która zapewniała swym scholarom znaczną autonomię, 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 Oksfordzie, niemiecki w Pradze, założony przez Karola IV. w roku 1348, w Wiedniu roku 1365, założony przez Rudolfa „Założyciela“ (der Stifter).

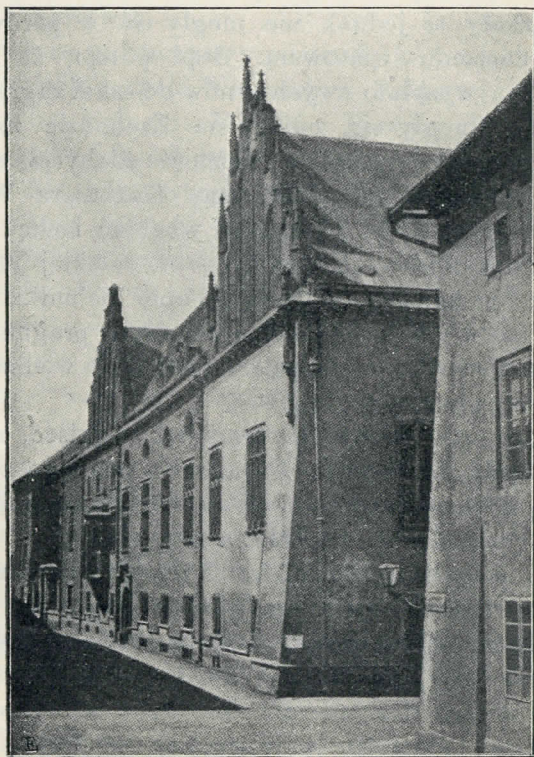
Wschód tymczasem drzemał, nie umiając się zdobyć na stanowczy krok postępu. I w Polsce wszystko, co pragnęło nauki wyższej, musiało udawać się po źródła wiedzy daleko za Ren i Alpy. Troska o ugruntowanie Państwa i byt jego była za rządów Łokietka tak nagląca, że przygniatała całkowicie myśl wszelką o duchowych potrzebach narodu. Do-

piero syn jego, Kazimierz Wielki, który po latach długiej walki, starając się swemu narodowi ugruntować pokój w błogosławieństwie obfity, zwrócił swą uwagę także na wyższe potrzeby swych poddanych. Jak w innych krajach, istniały i w Polsce szkoły parafialne, dające elementa wykształcenia, klasztorne i katedralne, mające wystarczyć na wyższe potrzeby duchowe. Uczono w nich, jak gdzieindziej, *septem artes liberales*, tu i ówdzie kształcono także w teologii i prawie. Szkoły te jednak nie mogły iść w porównanie ze szkołami o znaczeniu światowym. Stąd poszło, że wiele zamężnych rodzin wysyłało swych synów do szkół zagranicznych. Wędrowniki te wzmogły się, odkąd na Zachodzie zaczęły powstawać uniwersytety, dające możność zdobycia sobie wykształcenia szerszego. Pragnął temu Kazimierz Wielki zaradzić. 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 Wielki do Papieża Urbana V., znanego z pieczołowitości, jaką otaczał życie umysłowe, a w szczególności uniwersytety, o udzielenie pozwolenia na otwarcie. Utało się było bowiem począwszy od wieku XIII. przekonanie, że zakładanie uniwersytetów jest przywilejem papieża. Urban V. przychylił się do prośby króla, a w ślad 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 Bolonii 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 aż do czasów Władysława Jagiełły tylko jakimś półżyciem.

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



Biblioteka Uniwersytetu Jagiellońskiego.

(W gmachu tym mieścił się za czasów Wład. Jagiełły Uniwersytet).

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, niezmiernie ważne wypadki historyczne. Jednym

z pierwszych dzieł Jadwigi i Jagiełły było podjęcie starań celem odnowienia, czy też wskrzeszenia Uniwersytetu krakowskiego. Kiedy starania te zbyt się przeciągały, królowa Jadwiga, czując potrzebę poparcia Chrześcijaństwa na Litwie, a tem samem stworzenia jak najliczniejszego szeregu kapłanów, założyła tymczasem w Pradze osobne kollegium dla Litwinów, oddających się nauce teologii. Szlachetnym staraniom i zabiegom około podniesienia wyższych studyów 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 z roku 1400 tak przemawia, jak gdyby stwarzał Uniwersytet zupełnie nowy. Nowym on był i dla tego, że wzorem odtąd dla ustroju jego nie miała być Bolonia, 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 zarządzaniu.

W pierwszych mistrzów zaopatrzyła uniwersytet krakowski Praga, do czego przyczynił się Mateusz z Krakowa, który niegdyś sam był profesorem uniwersytetu praskiego. Jak bardzo potrzebne było założenie nowego uniwersytetu, widać stąd, że całe społeczeństwo rozumiało doniosłość i potrzebę nowej instytucji, że pojawiały się bogate dary i zapisy prywatnych ludzi, mające na celu utrwalenie bytu nowej szkoły. Jan Tenczyński, wykowawca ostatniej woli zmarłej królowej, zakupił z pieniędzy przez nią pozostawionych, kopalnie soli w górach bocheńskich 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 na-



Dziedziniec Uniwersytetu Jagiellońskiego
z pomnikiem Kopernika.

rodowi także duchowy oręż w rękę na inne podboje i zwycięstwa“.

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 Polskiej i Litwy, licznie garnie się sąsiedni Śląsk i pograniczne Węgry a od czasu do czasu pojawiają się scholarowie ze Szwabii, Turyngii 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 przebywali tu: Konrad Celtés, 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 wrogiego Zakonu niemieckiego, rasowa nienawiść nie przeszkadzała wymianie kultury i jej wpływów. Szczególnie w Krakowie, gdzie wielka część mieszczaństwa i wyższy patrycyat były niemieckie, wymiana ta była ciągłą i naturalną. 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, przeważnie ze sąsiedniego Śląska napływające, odznaczało się podówczas ruchliwością i wykwinnością a wreszcie i bogactwem, którem humaniści, szukający wszędzie mecenasów, bynajmniej nie pogardzali.

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, składała się z wychowanków 14 do 16-letnich, musiała więc posiadać 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, prowadzącymi do uniwersytetu właściwego.

Wykłady i cała nauka odbywała się w uniwersytecie po łacinie. Łacina była językiem powszechnego Kościoła, języ-

kiem nauki i środkiem porozumiewania się między ogniskami kultury i ludźmi, którzy sobie tę kulturę przyswoili.

Większość scholarów nie krępowała się żadnym programem w studiach. Rzadko też który z nich opuszczał uniwersytet ze stopniem. Średnie wieki nie znały kariery i powołań, zależnych od stopnia akademickiego. Scholarowie średniowieczni nie myśleli o tem, by coprędzej 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 Aristotelesowych, przechodził na inny wydział. Najmniej uczęszczanym i najmniej wyposażonym w średniowiecznych uniwersytetach był wydział medyczny. Potrzeby lekarzy nie odczuwano w wiekach średnich. Ludzkość zadawała się radami łaźiebników, znachorów, balwierzy. Medyk służył tylko dla cięższych wypadków i zamożniejszych ludzi. Stąd to poszło, że jedynie we Włoszech, w niektórych uniwersytetach zaznaczał się żywszy nieco ruch na polu medycyny, jak np. w Salerno i w Bolonii. W Krakowie wydział ten chromał, jak gdzieindziej, 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 teologia była w wiekach tych wszystkich nauk królową. W uniwersytecie krakowskim nadto, który powstał pod tchnieniem religijnych pobudek, jako ognisko wiary dla Wschodu, jeszcze większe było jego znaczenie, niż gdzieindziej.

Przy wszystkich niemal uniwersytetach w wiekach średnich istniały domy przeznaczone nie tylko dla uboższej, lecz i dla majątniejszej młodzieży. Otrzymywała ona w nich nie tylko schronienie i utrzymanie całkowite, lecz także przygotowanie do korzystania z wykładów uniwersyteckich. Młodzież uboższa oprócz mieszkania i stołu otrzymywała tu jeszcze pewną kwotę pieniężną, zwaną bursą (Börse). Stąd poszło, że z czasem 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 dwójakie: jedne posiadające stałe fundusze, pochodzące od rozmaitych testatorów, inne nie mające stałych funduszów, utrzymywane za wiedzą i pozwoleniem Akademii przez profesorów uniwersytetu lub innych nauczycieli. Do pierwszej kategorii 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 wykołajaniem. Wobec młodego wieku scholarów przybywających na uniwersytet troska ta bardzo była zrozumiałą. Tak samo zresztą działo się i w 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, robił 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 dostojestwu 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. Eneaszy Sylwiusz opisując stosunki uniwersytetu wiedeńskiego z roku 1450 powiada: „niektórzy z młodzieży jakby dzikie zwierzęta ludzi napadają, śmiertelnie ich ranią lub o kalectwo przyprowadzają, 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 spo-

tykano się z wybrykami i wyskokami gwałtownych średniowiecznych natur, które przełamują porządki z góry 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.

Czasu Humanizmu i Reformacji od połowy wieku XV. do końca XVI.

A) Humanizm i teoretycy pedagogiczni z końcem wieków średnich.

a) 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 przede wszystkim językiem łacińskim, podnosząc go z czasem do godności języka kościelnego. Ponieważ nadto w wiekach średnich języki krajowe na Zachodzie stały na bardzo niskim stopniu rozwoju, przeto nie 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 szkolnym i potocznym, wykształcił się na wzór mowy żyjącej, przybierając jednak równocześnie postać zgrubiałą, daleką od wykwintnej

niegdyś, klasycznej łaciny. Język grecki już zgoła w zupełnem był zaniedbanu; w czasie od VII. do XV. wieku 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 (ur. r. 1321), Petrarca (ur. r. 1374), Boccaccio (ur. r. 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 dążyli 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 kwestye literackie i naukowe, powstaje nowa gałąź literatury, tak zwana epistolografia, która staje się nowem polem popisu dla elegancyi 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 Florencyi, zbawienną w tym kierunku rozwija działalność, Kosmas zaś Medici w tejże Florencyi powołuje do życia osobną Akademię Platónską, wyłącznie studyum nad pismami wielkiego filozofa poświęconą.

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 Cicerona 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 beztreściwą i martwą. Całe wykształcenie dotychczasowe wydało się zbyt poziomem a wszelka nauka zbyt mechaniczną 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 studium niedoścignionych utworów świata klasycznego.

Do rozkrzewienia się humanizmu w krajach zachodnich przyczyniło się wiele okoliczności. A najpierw: Papież rzymscy sądzili, że rozrost i wskrzeszenie studiów 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, współzawodniczące ze sobą na polu popierania sztuk pięknych i nauk. Maż o wykształceniu humanistycznym 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 już to własnymi dziełami, już to szczęśliwym odkryciem utworów starożytnych. Przykład książąt działał zbawiennie na innych. Zapał trudny do opisanego ogarniał wtedy wszystkie oświecono warstwy we Włoszech: zakładano lub na nowo urządzano biblioteki (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 studiów języków klasycznych i ich literatury.

Gorący wielbiciele klasycznej starożytności odbywali podróże do 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. wieku 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, Anglii, Polsce, wszędzie przybierając formy dostosowane do natury i stosunków danego narodu.

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

Nowy ten ruch naukowy i literacki oddziałał, podobnie jak gdzieindziej, także nader zbawiennie na cały kierunek życia umysłowego Polski. Zasługi pierwszorzędne w przeszczepieniu humanizmu na grunt polski położyli: Grzegorz z Sannoka i Zbigniew Oleśnicki. Pierwszy z nich, sam uczony humanista, zamiłowany w literaturach starożytnych, sprowadzał do Polski, uczonych zagranicznych, między innymi sławnego Filipa Kallimacha 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. Píše o nim jego biograf, że księgi starożytne

zbierał i skupował, gdzie tylko mógł, wiele z nich powracając z Italii przywiózł, takich mianowicie autorów łacińskich, których w Polsce jeszcze nie znano.

Jak bardzo ruch ten był rozbudzony w Polsce, świadczą o tem listy Eneasza Sylwiusa, 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. Z czasem jednak poczęły się u poszczególnych narodów pojawiać odrębne właściwości humanizmu, odpowiednio do odrębnych właściwości danego narodu. Poczucie harmonii i piękna języków klasycznych przenosić się zaczęło i na języki krajowe, 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.

b) Teoretycy pedagogiczni pod koniec wieków średnich.

Do rzędu najznakomitszych pedagogów kierunku humanistycznego w tym czasie należeli: Vittorino Da Feltre, Eneasza Sylwiusz Piccolomini, Erazm z Rotterdamu i Ludwik Vives.

Vittorino Da Feltre (um. r. 1477), jeden z najznakomitszych pedagogów swego czasu, zasługuje jako typ włoskiej szkoły humanistycznej na szczególniejszą uwagę. W założonej przez niego szkole w Mantui uczono języka łacińskiego, logiki, metafizyki, matematyki, malarstwa i muzyki a czterech greckich uczonych wykładało język grecki i literaturę grecką. Jądro nauczania stanowiła lektura Homera i Wergilego, Demostenesa i Cicerona. Dopiero gdy kto tych czterech najznakomitszych przedstawicieli greckiej poezji i rzymskiej wymowy należycie poznał, mógł przejść do lektury innych klasycznych autorów, o ile pod względem moralnym utwory ich nie budziły wątpliwości. Obok gramatycznych i historycznych objaśnień starożytnych pisarzy prowadzono w szkole ćwiczenia w ustnym i piśmennym używaniu obu mów starożytnych a władanie niemi uważano za ostateczny cel duchowego rozwoju ucznia. Podobną wagę przy-

wiązywano także do kształcenia uczuć i serca. Sam Vittorino udzielał nauki religii, domagał się od uczniów codziennego uczęszczania do kościoła, przestrzegał pilnie karności i porządku w szkole. Zarzucił zupełnie używanie kary cielesnej, tak bardzo rozpowszechnionej w szkołach wieków średnich, jako niezgodną z zasadami prawdziwego humanizmu. Idąc za wzorem Kwintyliana przypisywał wielkie znaczenie budzeniu ambicji u młodzieży. Pragnąc rozwinąć harmonijnie ducha i ciało przywiązywał wielką wagę do wychowania fizycznego. Wychowankowie jego musieli wzorem starożytnych ćwiczyć się codziennie w jeźdźdźstwie konno, pasowaniu się, strzelaniu z łuku, szermierce, wyścigach i pływaniu, musieli przedsiębrać rozmaite gry wojenne i odzwyczajając się od wykwinnych potraw i napojów. Nie zaniedbywano wreszcie tańca i przyzwyczajania młodzieży do przyzwoitego i wytwornego zachowywania się w towarzystwie.

Eneasza Sylwius Piccolomini należy do rzędu najwybitniejszych postaci w wieku XV. (1405 do 1464). Obdarzony świetnymi 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 obcą; próbował sił w gramatyce, retoryce, poezji, prawoznawstwie i teologii. W każdym z jego dzieł przebija się wytworność humanisty, dla którego dorównanie wzorom klasycznej starożytności jest najwyższym celem. Z pomiędzy licznych utworów jego dla dziejów pedagogii 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 fizycznym, religijno-moralnym i intelektualnym.

Dla nas jest ten humanista i z tego jeszcze względu zajmujący, że zostawał w zażyłych stosunkach z kardynałem Zbigniewem Oleśnickim. Eneasza Sylwius 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 nich zawsze z największymi pochwałami.

Dziwnem nam dziś wydać się musi, że Pius zwraca traktat swój o wychowaniu nie do nauczyciela, lecz do samego Wła-

dysława 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 Chrystyanizmu, owszem przejmując się coraz więcej jego duchem, rozkoszowała się równocześnie pięknosciami 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 którym i rodzice wpływ znaczny mają zapewniony, gdyż, zdaniem jego, ojciec nie powinien nigdy uchylać się od spełnienia obowiązku tak ważnego jak wychowanie własnych dzieci. Pragnąłby nawet, aby ustawy mogły karać niedbałych rodziców, którzy lekceważąc sobie tę świętą powinność „zabijają dusze 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. Przy lekturze klasyków radzi oszczędzać uczniowi odstręczających trudności gramatycznych, zaleca zaraz po wyuczeniu się odmiany imion i słów przystępować do lektury.

Odrzucając ową kłamliwą teorię, która pracę chce zamaskować igraszką a psuje tylko jedną i drugą, pragnie Erazm, aby lekcya była krótka, łatwa i lekko wesołością zaprawna. Wcześniej radby usposobić umysł do myślenia samodzielnego, chce, aby uczeń wcześniej 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 każdym ze swych licznych pism.

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

Erazm poświęca wiele uwagi wychowaniu fizycznemu, mówi wyczerpująco o pomieszkaniu, pożywieniu, ubiorze, jako trzech czynników 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 wprowadzać 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 wykonywania cnót wszelakich.

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

Niemalą 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 drugih. 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 towa-

rzystwach szukać, czego unikać mają, 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 wrażliwszą jest z ustroju swego a słabszą i do wykolejenia skłonniejszą.

Ludwik Vives (1492—1540) jest w dziedzinie wychowania najznakomitszym przedstawicielem tego okresu, który stanowi przejście od wieków średnich do nowszych. Pochodził ze starszla-
checkiej rodziny hiszpańskiej w Walencji. Był wychowawcą Maryi, córki króla angielskiego Henryka VIII., a i Karol V. zasięgał rad jego w sprawie wychowania syna Filipa. Odbyszy studia w mieście rodzinnem i w Paryżu był początkowo stanowczym zwolennikiem nauk scholastycznych. Zetknawszy 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 przede wszystkim tem, że teorię swoją opiera na obserwacji i spostrzeganiu, zbliża się więc do stanowiska nowoczesnego, opierającego swe badania na psychologii młodzieży. Vives jeden z pierwszych miał odwagę wystąpić przeciw nieomyślności Aristotelesa. 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 materiału, który w znacznej mierze zmienia teorię znakomitego filozofa.

Pod względem ogólnych poglądów na wychowanie polega w wielu razach na teorii Kwintyliana, 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 sownie, tak, żeby w dobrem zawsze towarzystwie obracać się mogli. W zamian za to należy też wiele od nich wymagać. Wychowanie ich ma być gruntowne i ciągłą pracą dopełniane i pogłębiane, a moralność wolną od cienia zarzutu. Vives pierwszy wykazał ważność współdziałania rodziny i szkoły w wychowaniu młodzieży, dowodził, że ta nauka dopiero jest zbawienna, która wychowanka nie tylko mędrszym, lecz i lepszym czyni, przemawiał wreszcie za zupełnem

usunięciem egzaminów publicznych i częstych popisów. W nauczaniu każe stosować przede wszystkim 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 używać radzi na przemian 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 młodziej dziatwy i utrzymywaniu 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 samostności.

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, Kome-nius a i Jezuici w swoim systemie wychowania i nauczania nie jedną myśl zdrową od niego przejęli.

e) Z teorii 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 dotrzymywaliśmy kroku narodowi 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, dość już w podeszłym wieku, trudzić się miała pisanie dość długiej rozprawki, gęsto przetykanej wspomnieniami i cytataми z autorów klasycznych. Słusznie więc przypuszczają uczeni, że list ten o wychowaniu powstał, jak wiele innych ówczesnych listów książęcych, w ten sposób, że królowa podawała treść pisma, pisarz zaś jej, czy ktokolwiek powołany ku temu, przyoblekał osnowę w formę odpowiedzi, przyozdabiał ją dodatkami swego pomysłu i kwiatami stylu swego.

Jakkolwiek bądź, z Polski pochodzi ów traktat i mamy wszelkie prawo uważać rozprawę pod tytułem: „*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 teorii nabierać należytej ceny, a starożytna zasada, żądająca, aby myśl zdrowa była w zdrowym ciele, staje na czele teorii pedagogicznej. Zgodnie z tą myślą wychowaniu fizycznemu poświęca Elżbieta liczne ustępy, poczynając od urodzenia dziecka. Zaleca więc, aby królowa, mowa tu o dziecku królewskim), jeżeli to bez szkody dla zdrowia swego uczynić będzie mogła, sama karmiła swe dziecko, „aby chłopiec karmiony obcem i jakby przybłędnem mlekiem, nie odrodził się od Kazimierza i innych przodków“. Dusza bowiem dziecięca 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 jak najłagodniejszych. „Gotowaby nawet doradzić, aby dziecię piło wino zmieszane z wodą, gdyby nie uważano u nas tego za zbrodnię największą, 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 waleczenia na włócznie, sprawiania szyków bojowych, robienia mieczem, nie tyle dla 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 zmusić może nieraz do poprzestawania na małym.

Pod względem wychowania duszy Elżbieta również, zgadzając się z poglądami humanistów XV. wieku, daje umoralnieniu pierwszeństwo przed wykształceniem. „Tak przyzwyczaić trzeba chłopca, — pisze królowa — aby szczególnie czcił i lękał się Boga Zbawiciela i Niepokalanej Dziewicy Maryi, od której tyle dobrodziejstw otrzymaliśmy. Niech codziennie odmawia godzinki do Matki Boskiej, niech nigdy, jeżeli to tylko możliwem będzie, nie śniada, póki wprzód nie wysłucha odprawionej przez księdza Mszy świętej, aby wszyscy wiedzieli, że chłopiec jest do religii wielce przywiązany“. Wylicza następnie królowa cały szereg słów, w których królewicz ćwiczyć się powinien. Są niemi: sprawiedliwość, męstwo, cierpliwość, wielkoduszność, wstrzemięźliwość i umiarkowanie, panowanie nad sobą.

Na pytanie, jak przyzwyczajać należy młodzieńca do wykonywania wszystkich tych cnót, daje Elżbieta dwie odpowiedzi: twierdzącą i przeczącą. Najprzód więc: do bry 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 śmiało 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 najzaciejszych, którychby syn jego słuchając i obyczaje podziwiając, mógł się w enocie umacniać. Do drugiego rodzaju środków policzyć należy: unikanie towarzystwa ludzi zepsutych, doradców rozkoszy, kłamców, a przede wszystkim pochlebców. Strzec się należy pychy, którą Kazimierz Jagiellończyk nazywał klęską państw. Przewodnią wreszcie myślą prowadzenia dzieci po drodze enoty jest przepis na końcu listu umieszczony: „Niech chłopiec żadnego świadka nie obawia się bardziej jak własnego sumienia“.

Mówiąc o nauce, ma Elżbieta na myśli wzory 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 historii. „Czytanie historii jest dla królów bardzo pożyteczne nie tylko dlatego, że daje poznać słowa i czyny godne pamięci, ale także dlatego, że zaznajamiając się z czynami innych i wypadkami ważnymi, 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 religii, moralności, nauki, czy zabaw i zachowania się w towarzystwie, przeważają względy na potrzeby praktyczne.

B) Reformacja i jej wpływ na szkoły i wychowanie.

Każdy ważniejszy wypadek dziejowy, sprowadzający wielkie zmiany w życiu politycznym i społecznym narodów, oddziaływać musi koniecznie na szkoły i wychowanie. Oddziaływała też na nie t. zw. Reformacja. Pisarze protestancy, Kościółowi nieprzychylni, przeceniają wpływ tego ruchu, jaki Reformacja w Europie wywołała, 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 rozpręczenie 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 nimi zwinęto i szkoły, 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, przemyślać 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. Ka-

żdy 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 biegłym. Obowiązek czytania samodzielnego Biblii 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 w końcu 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.

a) Marcin Luter.

Marcin Luter, twórca Reformacji, (urodzony w Eisleben r. 1483, um. 1546), wiedząc dobrze, że za upadkiem szkół idzie upadek obyczajów, że najsilniejszą podstawą państw i społeczeństw jest zdrowe życie rodzinne, że zaś to życie rodzinne w szkole i przez szkołę znakomitą podporę zyskuje, 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 mistrzyni, uczyć zaś mają tam: języka łacińskiego, greckiego i hebrajskiego, bo „mowa jest pochwa, w której tkwi miecz ducha“.

„Szkół zadaniem, 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 gospodarskich 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 działwę swą do szkół posyłać. Wszak tu chodzi o wojnę stokroć gorszą i trudniejszą, niż ze zwykłym uieprzyjacielem, bo z duchem ciemności.

Żąda więc Luter nietylko nauki świeckiej, przez świecką zwierzchność urządzonej, lecz także nauki powszechnej i dla obojej płci przystępnej. Podczas gdy bowiem, 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 zbytnej. Nie trzymajcie młodzieży jak ptaki w klatce, szkoły nie powinny być więzieniami i jaskiniami a nauczyciele tyranami i mistrzami od kija. 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 wcześniej używać własnej woli.

Z pomiędzy przedmiotów, których młodzież uczyć się powinna, najważniejszym jest — zdaniem Lutra — nauka religii. „Gdzie Pismo święte nie rządzi, tam nie radzę nikomu, aby swoje dziecko posyłał“. „Religia jest naszą winnicą, w której wszyscy ćwiczyć się, wszyscy pracować powinniśmy“. Po religii 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 historii, która przedstawia wyniki rządzenia światem przez Boga.

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

Stan nauczycielski cenil 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 żadnymi skarbami opłacić nie można. Polecał jednak, aby nikt nie był dłużej nauczycielem nad lat 10, bo to urząd bardzo nużący i pozbawiający z czasem 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:

b) Filip Melanchton,

(ur. r. 1496, um. 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 28, 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 nie-małą Melanchtona było, że dla licznych, powstających w tym czasie szkół i szkółek, kształcił całe zastępy zdolnych nauczycieli. Głębką wiedzą, uprzejmością i przystępnością umiał sobie między uczniami taką zjednać wziętość, że częstokroć tysiące ich go otaczały.

Wpływ Melanchtona przedostał się wcześniej 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, bądź też przy pomocy licznych swych uczniów i wielbicieli, którzy, jak Hegendorfinus, przejąwszy się jego naukami i zapatrywaniem, na ziemi polskiej starali się je rozkrzewiać. Nie można także pominąć i tej okoliczności, że sława 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 pożąda-

nego 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.

Urządzenie tych szkół było w głównych zarysach następujące: Każda szkoła saska składała się przynajmniej z 3 klas: *infima*, *secunda*, *prima*. W klasie najniższej (*infima*) uczyła się młodzież czytania i pisania, tudzież krótkich modlitw, pieśni religijnych i wyznania wiary. Już w tej klasie zaczynali się chłopcy uczyć łaciny, a to na stosownych wokabulach i sentencyach, aby w ten sposób przygotować się do właściwej w tym przedmiocie nauki. W klasie drugiej (*secunda*) zatrudniano chłopców gramatyką łacińską, bajkami Fedra i innymi wyjątkami z klasycznych autorów. W klasie najwyższej czytano Cicerona, Owidego, Wergilego i Horacego, uczono się dyalektyki i logiki. Nauki języka greckiego i hebrajskiego, matematyki i filozofii nie uczono wcale. Na naukę religii (objaśnianie łatwiejszych ustępów z Pisma świętego i Przypowieści Salomona), przeznaczano dzień osobny. Omawianie kwestyi spornych z zakresu religii było wyraźnie wzbronione. Mówienie po łacinie w szkole i poza szkołą było jednym z głównych przykazań młodzieży. W całej szkole wykładowym językiem był język łaciński.

c) Inni pedagogowie protestanczy wieku XVI.

Na podstawie wzorowych planów szkół (*Schulordnungen*) powstały w krajach protestanckich w wieku XVI. „wzorowe szkoły“, kierowane przez ludzi wyróżniających się przed innymi głębką wiedzą i zdolnościami pedagogicznymi. Zasłynęły one szeroko, ściągając uczniów z dalekich krajów, przyświecając przykładem innym zakładom naukowym. Uczono w nich języków: łacińskiego, greckiego, hebrajskiego, matematyki i filozofii. Klas było 5 do 6.

Celem głównym 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 różgi nauczycielowi w czasie uroczystego wprowadzania go do szkoły, uważano za akt jeden z najważniejszych, a różgę za symbol władzy nauczycielskiej.

Ulubioną rozrywką były przedstawienia sceniczne sztuk Plauta i Terencyusza 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 wielką, 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 się w pisaniu, w braku materiału do pisania używając kory brzozonej 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 niezwykle zdolności pedagogiczne wnet zwróciły nań uwagę nauczycieli a Melancton 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 zaszczytnem w całych Niemczech i Europie. Ze wszystkich stron Niemiec, z Czech, Polski, Węgier, Siedmiogrodu, z Anglii, Włoch i Hiszpanii płynęła młodzież jakby strumieniem jakim do Goldbergu. Mógł więc słusznie Trotzendorf powie-

dzieć, że z uczniów jego dałaby się utworzyć wcale pokaźna armia dla Cesarza przeciw Turkom. Ktokolwiek w drugiej połowie XVI. wieku uchodził za człowieka uczonego, był wychowancem 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 dwóch 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 *senatus consultum* umiając 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 nowy rodzaj ćwiczeń gimnastycznych wymyślił i powszechne dla niego uzyskał uznanie.

O religijność i moralność uczniów miał Trotzendorf wielkie staranie. „Zabiera niebu słońce, — mówił — z roku wydała wiosnę ten, kto ze szkoły religię wygania”. „Bojaźń Boża jest początkiem mądrości, niechże więc uczniowie nasi będą pobożnymi“.

Głównym przedmiotem nauki w Goldbergu był, podobnie jak we wszystkich szkołach ówczesnych, język łaciński, mówić po niemiecku wzbронionem 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 dookoła siebie tylko język łaciński słyszał, mniemał się nagle jakby do Latium przeniesionym“.

Mimo tej widocznej przesady i przeceniania języka łacińskiego szkoła Goldberska wywierała bardzo zbawienny

wpływ na swych wychowanków, budząc w nich szczery zapal dla cnoty i nauki. Po śmierci Trotzenendorfa musiała się szkoła w Goldbergu, z wielkim żalem uczniów z całej Europy, rozwiązać, gdyż nikt nie śmiał się mierzyć z niezrównanym Mistrzem i miejsce jego zająć.

Jan Szturm (1507—1589), głośny rektor szkoły w Strassburgu, nie dorównywał wprawdzie sławą i zdolnością Trotzenendorfowi, posiadał jednak rzadki dar nauczania i rządzenia nauczycielami i uczniami. Starał się pamięć i rozum jednakowo rozwijać i ćwiczyć. W przeciwieństwie do szkoły Trotzenendorfa 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 dawnymi. 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 podporządkowywał Szturm całą naukę. Mowcy rzymscy i greccy tragicy występowali na plan pierwszy, historycy a nawet Homer usuwali się na bok. Z tego powodu szkoła jego nie cieszyła się takim uznaniem, jak szkoła Trotzenendorfa.

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 historii, ani geografii, ani nauk przyrodniczych, choćby w tych skromnych rozmiarach, jak to czyniono w innych szkołach społecznych. 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 misye dyplomatyczne, któremi Szturma zaszczycano, przyczyniły się do znacznego rozgłosu szkoły Strassburskiej i do naśladowania jej w całych Niemczech. Dzieło Szturma uwieńczył cesarz

Maksymilian II. przez to, że w r. 1566 pozwolił na połączenie z istniejącą szkołą akademii, której przyznał prawo nadawania godności bakałarza i *magistra artium*. Szturm mianowany został rektorem dożywotnim (*rector perpetuus*) gimnazjum i akademii.

Michał Neander (1525—1595), najmniej głośny z trójcy tak zwanych wzorowych rektorów (*Normal-Rektoren*) był przez 45 lat rektorem szkoły łacińskiej w Ilfeld w Harzu, a mimo że był w niej jedynym nauczycielem, wybornie przygotowywał uczniów swych do studyów uniwersyteckich. Zdobył sobie Neander w swoim czasie pewien rozgłos przez to, że w epoce ślepego, fanatycznego prawie uwielbienia dla studyów klasycznych wywalczyć się starał pewne znaczenie w nauczaniu szkolnym także naukom realnym. Dla szkół ówczesnych ułożył pokazną liczbę książek szkolnych, odznaczających się niezwykłą na owe czasy ścisłością i zwięzłością.

d) 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 Glicznier-Skrzetuski, ur. w Żninie w Wielkopolsce około 1535 r. Otrzymawszy w domu początkowe wykształcenie oddany został następnie do słynnej szkoły w Goldbergu, na której czele stał podówczas znakomity Trotzenendorf. Glicznier uległ wnet urokowi, jaki otaczał znakomitego pedagoga. Nie tylko bowiem przejął się jego zasadami wychowawczymi, lecz także przechylił się ku luteranizmowi, który w Goldbergu wówczas niepodzielnie panował. Już wcześniej, bo prawie jeszcze jako student, zajmował się Glicznier sprawami wychowania, wydał książkę Lorichiusa „O wychowaniu przełożonego” tłumaczoną na język polski przez Koszuckiego. Wkrótce potem, bo już r. 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 Gliczniera pierwszą pracą o wychowaniu napisaną po polsku. Za wzór

w swych poglądach pedagogicznych obrał sobie Glicznier 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 pożądanym pierwiastek, wciskający się do kosmopolitycznych składników humanizmu i ożywiający je tchnieniem pól rodzinnych. Ważność wychowania przypomina Glicznier 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 pieczołowić 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 Glicznier (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, nie „niecudnego“ ani mówili, ani też czynili. Zwolennikiem pieśczenia nie jest, bo ono psuje najwięcej, gani bogate a wymyślne stroje, „pisane a zepstrzone“, które uczynią dziecię z młodu dzieciołem, smacznym następnie wronie albo krukowi“, doradza natomiast wychowanie surowe, wypienianie 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 uczynią rodzice, gdy, ilekroć sobie zasłużą, tyle onym chłost i łożin zadadzą“.

W sprawie prywatnego i publicznego wychowania oświadcza się Glicznier za wychowaniem publicznym, wyrzekając na rozpowszechniający się nie tylko wśród ziemianstwa, ale i w miastach zwyczaj chowania bakalarza, „który doma pokątnym obyczajem ćwiczy a uczy dziatki“. Takiego w domu wychowanego młodzieńca porównywa Glicznier z żółwiem, „błotną jedną bestyą, 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 Gliczniera, 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 Glicznier nad lichą płacą nauczyciela i lekkim waznieniem 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 swymi 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 Mórdrzewski, Szymon Marycki. Niesą to pisarze pedagogiczni, którzyby o wychowaniu specjalne dzieła zostawili, ani też praktycy pedagogiczni, którzyby swoje teorie 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 r. 1566. Uwielbienie dla literatury starożytnej i dążność uczynienia jej podstawą całej edukacji, były zasadniczą myślą pedagogii humanistycznej. Stanowią też te same zasady i w *»Dworzaninie«* punkt wyjścia. Ponieważ jednak dworzaniem nie „uczonym“, lecz „światowym“ człowiekiem być winien, przeto obok piśmiennictwa greckiego i łacińskiego i 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 ostatecznym nietylko wychowania i wykształcenia, ale w ogóle 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 dworskim Zygmunta Augusta istniał bodaj słaby prąd podniesienia skali wykształcenia kobiecego w Polsce.

Mikołaj Rej (ur. r. 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 za młodu, 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.

Tak się też rzecz ma i z poglądami Reja na wychowanie. Rej należał do kościoła kalwińskiego i wierzył, że człowiek skutkiem przeznaczenia (*predestynacyi*) ma sobie już z góry 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 jakim planetą się urodził. W zapatrywaniu tem widać wpływ nauk astrologicznych, wykładanych podówczas w Akademii krakowskiej, których Rej powierzchownie się dotknął. Dziecię, wedle teorii Reja, urodzone pod wpływem ciał niebieskich ma cztery „wilgotności“, z których ciało jego składać się musi, to jest „ze krwi, z kolery, flegmy a melanholii“. Te „wilgotności“ są przyczyną czterech temperamen-

tów, 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 wszechmysłów wójta, to jest do rozumu, a do wójtowej, to jest do pamięci. A co wójt rozezna, iż potrzebnego 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 zabiegać o to Rej 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 dyetetykę dzieci. Radzi stosować dyetę 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 zbytnej 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 grając 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. Odmienne od Glicznera, nie radzi posyłać dzieci do szkół zbyt wcześnie, uważając szkołę jako zło konieczne i pragnąc pierwiej utwierdzić dziecko w dobrych zasadach w domu.

W wymaganiach co do nauczania 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 obciążającym. Największą wagę przywiązuje do nauki filozofii i historyi. Przez filozofię zaś rozumie filozofię grecką, jakkolwiek nie znał jej sam z pierwszej ręki, gdyż języka greckiego w szkołach się nie uczył. Wiedział o filozofii tylko z rozmów z uczonymi ludźmi i z wiadomości tu i ówdzie dorywczo pochwytyanych. W historyi widzi także Rej tylko zbiór jednostek, dających młodzieży dobry przykład. W ogóle Rej ma szacunek tylko dla tej wiedzy i tę tylko chciałby przyswoić młodzieży, która prowadzi do moralnego udoskonalenia. Poezya klasyczna nie znajduje w jego oczach należytego uznania i nie jest (zdaniem jego) dla młodzieży pożyteczną.

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

Wiele cennych rad i wskazówek o wychowaniu podaje:

Andrzej Frycz Modrzewski w dziele swem pod tytułem: *«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, jako i bakałarze z młodu ich uczą nadętości, zbytniej powagi, zuchwalstwa, a czego się z mlekiem jakoby matczy-

nem nassali, tego się przez wszystek czas żywota swojego będą trzymali“. Pragnąc, by oświata w narodzie coraz bardziej się krzewiła, żąda Modrzewski dla szkół stworzenia odpowiednich funduszków, odwołuje się do poczucia obywatelskiego duchownych, zwłaszcza wyższych, by część swych bogatych dochodów na sprawy szkół i wychowania obracali. „Wszakże przodkowie nasi w tym celu tak hojnie wyposażali posady duchownych, aby z nich jak największa płynęła dla narodu chwała, jak największy pożytek! Sama zresztą nazwa scholastyka, jednego z dostojników Kościoła, wskazuje, że pierwotnym jego obowiązkiem miał być nadzór nad szkołami i wychowaniem!“

Najwięcej uwagi godnym z pomiędzy wymienionych tu teoretyków pedagogicznych polskich w wieku XVI. jest niewątpliwie:

Szymon Marycki, urodzony r. 1516 w Pilźnie (stąd także Szymonem z Pilzna zwany), był uczniem, następnie r. 1585 bakałarzem w Akademii krakowskiej. Odbywszy nauki w Padwie i Rzymie, został tamże po powrocie profesorem retoryki, później prawa. Wykładał od roku 1540 począwszy Aristotelesa, Cicerona, Horacego, Demostenesa, wydając równocześnie uczone komentarze do tych autorów.

W historyi pedagogii w Polsce ma on znaczenie pierwszorzędne ze względu na dzieło swoje *„o szkołach“* (*de scholis seu Academiis*). Ważna jest ta książka dlatego, że porusza wszystkie niemal kwestye, dotyczące wychowania i szkół w Polsce ówczesnej, że z niej o ich stanie i urządzeniu powziąć można wcale dobre wyobrażenie. Choć bowiem wszyscy niemal pisarze polityczni tego wieku szeroko rozprawiają o dobrem wychowaniu, mieniąc je 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 społeczeństwa 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 głęboki upadek oświaty i literatury u nas, a może i Rzeczpospolita nie byłaby uległa zgubie.

Powodem napisania książki były dla Maryckiego: upadek szkół krajowych, mała w nich liczba uczących się i lekceważenie nauczycieli. W przedmowie skarży się gorzko, że stan tak pożyteczny, zawód tak potrzebny, któremu on całe swoje życie z wielkim zamiłowaniem poświęcił, w wielkiej jest u publiczności polskiej poniewierce. A przecież nauka i nauczyciele w kraju oświeconym powinni być w wielkim poszanowaniu. Wszak bez nauki i nauczycieli nie może kwitnąć żadne państwo, bez nauk król nie może być dobrym, senator Rzeczypospolitej radzić, żołnierz wygrywać bitew, ksiądz utwierdzać ludzi w wierze i dobrych obyczajach. Do króla i senatu powinno należeć zajęcie się szkołami, dobre ich urządzenie i przestrzeganie, żeby nie podupadały. Zakładanie szkół, wyposażenie i utrzymanie ich, powinno być 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 dobrym, 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 wyćwiczony 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. Prawdło stałe w tym wypadku oznaczyć się nie da, bo różne są natury i zdolności dzieci, w przecięciu jednak chłopiec powinien iść do szkół publicznych, kiedy kończy 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 ma-

drego, bo równych lub zdolniejszych od siebie nie widzi i nie zna.

Mówiąc o szkołach przygotowujących do akademii, odpowiadających 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 na to, żeby „ukończony“ młodzieniec mógł błyszczeć w świecie“, zważa 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 akademii, nic tam nie zrozumie i 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 n. p.: „nic gorszego — mówi — jak nauczyciel-dyletant, który o wszystkim potrafi prawie przyjemnie a gruntownie nic nie umie i niczego nauczyć nie potrafi. Jego lekcye — 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 nieplodnym, 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 lekcye często opuszczający, czy też nauczyciel średnich zdolności a pilny?“ Od tego ostatniego zawsze się uczniowie więcej uczą.

Doskonale są rady Maryckiego o tem, jak ma nauczyciel wykladać: 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 spostrzegają 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 zbyt ich wyobraźni. Starać się należy o jasność i 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 akademii (na wydziale tak zw. *ordo artistarum*), stąd uwagi jego w poważnej części odnoszą się do pedagogii 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 kwestyi ogólnej wychowania, trafne i dobre, ilekroć Marycki wdawać się poczynił w szczegóły nauczania, dowodzi, że na praktyce szkolnej niewiele się rozumie. I tak: w nauczaniu przemawia za rozkładem nauki, tak zwanym postępowym, który polega na tem, że młodzież uczy się pewnego przedmiotu aż do zupełnego jego wyczerpania a dopiero po tem przechodzi kolejno do następnych przedmiotów. Żąda więc Marycki, aby młodzież uczyła się najpierw gramatyki, potem dyalektyki, retoryki itd. Żąda dalej, aby uczniowie poznawali w każdej nauce najpierw ogólne kontury, szkic, dyspozycję, a dopiero później, gdy ciekawość zostanie rozbudzoną, dowiadawali się o szczegółach i wypełniali nimi ramy pierwotne. Oba te żądania, jako niezgodne z zasadami psychologii i niepraktyczne w zastosowaniu, nowsza dydaktyka zarzuciła zupełnie.

Z pomiędzy innych, mniej głośnych autorów pedagogicznych wieku XVI. 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 urządzania szkoły Panny Maryi, której był rządcą, Jerzy z Lignicy, przezwany Libanus, który w r. 1512 uczył języka greckiego w Akademii krakowskiej, a wydawanemi książkami i żywym 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 pocziwem wychowaniu dzieci“ r. 1564.

B) Szkoły katolickie.

a) Jezuiti.

Pisarze protestancy kreśląc czasy Reformacyi 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.

Wcześniej 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 upatrywać należy najskuteczniejszą dźwignię wiary nieskażonej nowinkami. Sobór Trydencki zwłaszcza (1545–1563) zwracał się ze stanowczym 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 za wzór tak zwanych „szkół uczonych“.

Założony w roku 1540 przez Hiszpana, Św. Ignacego Lojolę (ur. r. 1491 um. 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 na razie tylko do wychowania średniego. Przy każdej swej kolonii (kollegium) zakładają szkoły średnie, w których nauczycielami są wyłącznie członkowie Zakonu. Dozór nad wychowaniem i nauczaniem był ściśle uregulowany: stanowią go: prowincyał, 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 po szkołach jezuickich aż do roku 1832, w którym za sprawą generała Rottaana zaprowadzono w nim niektóre, nieistotne zresztą zmiany, aby wymaganiom zmienionych stosunków zadość uczynić. Uwzględniono w nim matematykę, język ojczysty i francuski. Pamiętać się godzi, że *ratio studiorum* w pierwotnej swej redakcyi była raczej zbiorem traktatów pedagogicznych o różnych gałęziach wiedzy ludzkiej, o celu i metodzie uczenia. Dopiero z czasem zmieniono 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 gimnazyum i ze szkoły wyższej (*studia supe-*

riora), zbliżonej poniekąd do kursu uniwersyteckiego. Kurs wyższy obejmował trzyletni kurs filozofii, w którym cała nauka opierała się ściśle o filozofię Aristotelesową. Po kursie filozoficznym następował dla osób zamierzających poświęcić się stale pracy kapłańskiej czteroletni kurs teologiczny, w którym wykładano naukę na podstawie filozofii 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 historii, geografii, fizyki, matematyki, astronomii i t. p., obejmując je ogólną nazwą erudycyi (*eruditio*).

Dziwnem wydać się może, że nauki religii udzielano raz tylko na tydzień (w sobotę) i to tylko przez pół godziny, poświęcając ją wyuczaniu się katechizmu podług słynnego podręcznika Piotra Kanizyusza i objaśnieniu Ewangelii 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 od nauki szkolnej wolnych 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 wcześniej do życia towarzyskiego: wkładano ją do form gładkich i uprzejmego obcowania z ludźmi. Służyły temu celowi w pierwszym rzędzie przedstawienia teatralne sztuk (komedyi) łacińskich układanych przez młodszych zakonników, odgrywanych wyłącznie przez młodzież szkolną.

Celem podniesienia pilności uczniów pobudzano w zjemną emulacyę 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 żywym i budzeniem zamiłowania u uczniów do przedmiotu danego.

Karności przestrzegali Jezuici ściśle, ale środkami i sposobami łagodnymi a wsparci taktem i dokładną znajomością duszy młodzieńczej osiągalni 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 nauki udzielał we wszystkich przedmiotach ten sam nauczyciel i że prowadził ich od infimy do syntaxy (od klasy pierwszej do trzeciej), że więc miał więcej czasu i sposobności do poznania właściwości indywidualnych wychowanków.

Szkoły jezuickie miały wyborne siły nauczycielskie, wspaniałe urządzony budynki szkolne, zdrowe, obszerne sale wykładowe i mieszkalne, place dla gier i zabaw, obfite muzea i gabinety, rozumnie obmyślany rozkład pracy i wypoczynku,

unikający przeciążenia sił uczących się jak i rozleniwienia i zniechęcenia. Zalety te, wartości pierwszorzędnej pod względem pedagogicznym, zmusiły nawet przeciwników Zakonu do uznania zbawionego 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 wielkim uznaniem a nawet z zapalem. Bakon n. p. mówi: „co się tyczy pedagogiki, to najkrócej i najprościej byłoby oświadczyć: „bierzcie sobie wzór z Jezuitów, bo lepszej pedagogiki nie masz wcale!“

Na to uznanie przeciwników zasłużyli sobie Jezuici w pierwszym rzędzie przez otwarte, przyznanie się do zasad humanizmu i obrócenie go na rzecz wychowania w duchu religijnym, jak niemniej dla tego, 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 kolegia jezuickie a obok nich szkoły po bardzo wielu znaczniejszych miastach, tak, że z końcem XVI. wieku 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 akademie tworzone 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 wieku XVI. rolę pierwszorzędną. Sprowadził Jezuitów do Polski kardynał Hozyusz r. 1564 (do Brunsberga), a za jego przykładem poszli i inni biskupi zakładając kolegia jezuickie w Puławach, Wilnie, Poznaniu. W chwili wstąpienia na tron Stefana Batorego mieli Jezuici w Polsce pięć kolegiów, z chwilą zaś jego zgonu już piętnaście razem z zakładami naukowymi, 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. Z czasem 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 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 kollegiów i szkół, otaczał się nimi i słuchał ich rady. W chwili śmierci Zygmunta III. było w Koronie kollegiów jezuickich 26, a na Litwie 11.

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

Zbawienne współzawodnictwo szkół protestanckich i katolickich miało ten skutek, że oświata narodu w czasach tych najwyższy swój szczyt osiągnęła, że rozpostarła się w Polsce, jak nigdy przedtem, nawet w niższych warstwach narodu, przedarła się na szerokie przestrzenie Wschodu niosąc ze sobą polskość i cywilizację.

Ratio studiorum Jezuitów pominęła z całą świadomością naukę elementarną, zostawiając wypełnienie tej luki innym zakonem i kongregacyom. Podnieść wszelako potrzeba, że 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 urządzali Jezuici nigdy, jak go zresztą nie było w tem znaczeniu tem, jak go dziś rozumiemy, nigdzie wogóle w wieku XVI.

b) 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 to w poprzednim rozdziale przedstawiono), ograniczały się do wychowania tak zw. średniego, rzadko tylko obejmowały zarazem stopień niższy, i to w sposób niewystar-

czający, 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 wiery szczerze oddanych.

Wielką zasługę w tym kierunku zdobył sobie między innymi św. Karol Boromeusz, arcybiskup Mediolanu (1538—1584). Założył on w swej diecezji wiele szkół dla chłopców, seminariów 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 parafii nauki katechizmowej. Jeżeli zaś w jakiej parafii dla jakichkolwiek powodów nie dało się to 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 zbawienne rychło się przyjęła a i dziś jeszcze wiele towarzystw oświaty ludowej nosi nazwisko Karola św. 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 zapalem dla zbawienia dusz, aby zresztą uważał za swój obowiązek, gdzie i jak tylko może, działać w tym kierunku,

aby cierpliwym 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 zapалу do nauki, bez miłości dla młodzieży nie wiele zdziałać potrafi. Jak bowiem Bogu samemu ani miłem ani pożądanem być nie może, co się bez szczerzej 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 Karola św. było pozyskanie panien Urszulanek dla kształcenia i wychowywania dziewcząt. Zakon ten założony w r. 1537 przez Anielę Merici, oddany pierwotnie tylko pielęgnowaniu ubogich chorych, skierowany przez Karola św. na drogę wychowania i nauczania, rozszerzony po wielu krajach, do dnia dzisiejszego pracując na tem polu ważną sprawę oświaty oddaje przysługę.

Oddany pracy wyłącznie praktycznej nie zajmował się Karol św. sam teorią wychowania, pozyskał jednak do tego przyjaciela swego, późniejszego kardynała, Silvio Antoniano, który w dziele swem pod tytułem: „O chrześcijańskim 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, jakimi zasadami kierować się im należy przy wyborze stanu dla dzieci itd.

c) Zakon Pijarów.

Współczesnym św. Karolowi był niemniej około oświaty zasłużony Józef Kalasanty (1556—1648). Pochodził z Aragonii, z rodziców bardzo zamożnych.

Ojciec przeznaczył mu zawód świecki, on jednak czując w sobie stanowcze powołanie do zawodu duchownego, oddał się studjom teologicznym. Wyświęcony na kapłana udał się do Rzymu r. 1582. Widok mnóstwa sierót pozbawionych opieki, dzieci popsutych 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 przyprowadził swój chwalebny zamiar do skutku, wspierany przez zacnego przyjaciela-kapłana, założył przed bramą Settimania szkołkę, w której uczono dzieci zasa wiary, czytania, rachunków i początków łacińskiego języka. Ponieważ zaś dziatwa garnąca się tu do nauki pochodziła z najuboższych warstw ludności przedmiejskiej, przeto nie tylko 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 papieża i biskupów instytucja tych szkół pobożnych (*scholarum Piarum*) miała i dom swój obszerny i fundusz znaczny, porzucił Józef inne wszystkie zajęcia poświęcając się wyłącznie wychowaniu 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 zakonu tego pracy dotarł szybko do najdalszych nawet krajów Europy, szkoły ich najpierw niższe, później średnie (łacińskie) zakładać zaczęto nie tylko we Włoszech, lecz i w Austrii i w Hiszpanii 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 na razie 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 1657 r. pierwszą szkołę. Z czasem liczba kollegiów 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 liczili Pijarzy w Koronie i Litwie 26 kollegiów, dziś zaś w Europie całej liczą kollegiów 200, a w nich przeszło 2.000 zakonników.

Zasady, jakich przestrzegali księża Pijarzy w nauczaniu i wychowaniu, owiane są miłością Boga i ludzi w najszlachetniejszym 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 pragnąć, 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 wielkim umiarkowaniem a i to tylko za pozwoleniem przełożonego zakonu.

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

Kollegia pijarskie obejmowały klas 7, różniły się zaś tem głównie od jezuickich, że, podczas gdy u Jezuitów całe kollegium poświęcone było wyłącznie t. zw. nauczaniu średniemu, księża Pijarzy zaprowadzili u siebie nadto jedną klasę w dwóch 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 obywateli. Pierwszorzędną w końcu zasługą Pijarów jest, że w przeciwieństwie do kosmopolityzmu Jezuitów wprowadzili do szkół swych i trwale pielęgnowali pierwiastek narodowy.

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 Froebela.

Fryderyk Froebel (1782—1852) młodość spełnił w zaniedbaniu, a pamięć udręczeń, jakich doznał w wieku dziecięcym, sprawiła, że w życiu późniejszym 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 budowniczemu, nie czując jednak do niego zamiłowania, za namową przyjaciela obrał zawód nauczycielski. Wyczytawszy w jakimś dzienniku obraz życia w szkole Pestalozziego przejął się szczerym zapalem dla sprawy wychowania, zapragnął poznać osobiście wielkiego filantropa a przeniósłszy się do jego zakładu, przypatrywał się pilnie całemu jego urzędowaniu, metodzie nauczania i wychowania. Przejęcie się metodą Pestalozziego wprowadziło Froebela na pole właściwej mu pracy; oddał się całkowicie wychowaniu przedszkolnemu.

Pierwszą szkołą założoną przez Froebela, 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 dalszym kształceniu się. Froebel ulegając wezwaniu zgromadził obok bratanków jeszcze sześciu wychowalców, 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 zajęciu. Roku 1818 nabył Froebel małą wioskę w Keilhau w Turynii na własność a przeniósłszy się tam, rozszerzył zakład, ustalając plan i metodę. Plan nauk był według myśli Pestalozziego 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 drugim.

Po kilku latach pobytu w Keilhau porzucił Froebel zakład i przeniósł się do Szwajcaryi, gdzie objął w Burgdorf kierownictwo nowo założonego domu sierót. Tu zajmował się ze szczególnem upodobaniem wychowaniem dzieci najmłodszych. Opuściwszy roku 1836 Szwajcaryę, założył w Blankenburg koło Rudolstadt 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



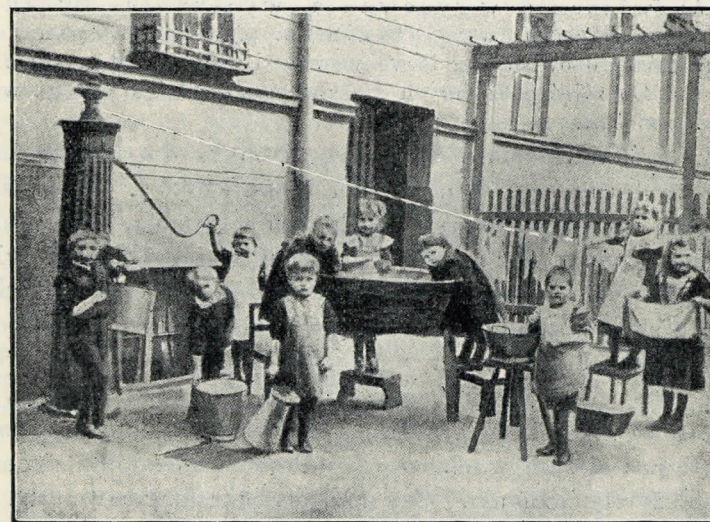
Pielęgnowanie kwiatów w ogródku froeblovskim.

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 Komeniusza i Pestalozziego. Froebel zamierzał z ogródków dziecięcych stworzyć rodzaj szkoły przygotowaw-

czej dla matek, które w nich nauczyć się miały, jak należy dzieci w domu pożytecznie i przyjemnie zatrudniać.

W ogródkach dziecięcych — zdaniem Froebła — 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 ciała i duszę dziecięcą. Miały następnie zakłady te, ułatwiając pracę wychowawczą matkom, przyzwyczajając dziecko wcześniej 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.



»Wielkie pranie« w ogródku froeblovskim.

Aby dzieciom zapewnić zdrowy i silny rozwój ciała, polecał Froebel jak najszerze stosowanie w tych ogródkach zabaw ruchowych, z towarzyszeniem śpiewu. Sam Froebel ułożył mnóstwo tekstów do piosnek, które jeszcze teraz śpiewa się w ogródkach dziecięcych do marszu.

„Ogródkami“ nazwał Froebel swe zakłady wychowawcze bądź to dla tego, że uważał za wskazane, aby przy każdym takim zakładzie był ogródek, gdzieby dzieci przeważną część

dnia na świeżem powietrzu spędzały, bądź to chcąc symbolicznie zaznaczyć, że dzieci, podobnie jak rośliny ogrodowe, starannie hodować i pielęgnować należy.

Środkami wiodącymi do celu miały być podług Froebela:

a) Zabawy systematycznie urządzone. 6 tak zwanych „darów“ przeznaczonych jest dla pierwszego dzieciństwa. Są nimi: pudełko zawierające 6 kolorowych pulek zrobionych z włóczki. Na nich ma się dziecko uczyć poznawać barwy i kształty. Drugim takim darem była kula, sześcian i walec. Jest to rodzaj kłęgli, — walec na sześcianie ustawiony ma dziecko strącać kulą. „Daru“ tego przeznaczeniem jest, by na nim dziecko kształciło oko, nabrało wprawy w oznaczaniu odległości, celowaniu, wyrabiało sobie zręczność i siłę. Dary następne są to pudełka zawierające sześcian w różny sposób dzielony, przeznaczony do układania podług różnych kombinacji;

b) ćwiczenia w rysowaniu, wycinaniu, wykluwaniu, wyszywaniu, wyplataniu i t. p. Tym zajęciom towarzyszyć miały opowiadania, łatwe wierszyki i piosenki o prostych melodyach. Do zajęć codziennych malców miało należeć pielęgnowanie roślin i zwierząt.

„Ogródki froebelskie“ miały i mają dotychczas żarliwych zwolenników i stanowczych przeciwników. Myśl sama, na której oparta jest zasada wychowania Froebela, jest zdrowa. Zmierza bowiem do wyzyskania ruchliwości dzieci w wieku przedszkolnym do celów wychowawczych. Z czasem jednak myśl tę skrzywiono przez przygniatanie umysłu dziecięcego nadmiarem zabawy, przez wyuczanie ich piosenek bez treści, przez kępowanie naturalnego rozwoju dziecka, którego wynikiem bywa częstokroć przedwczesna dojrzałość i zblazowanie.

U nas system wychowawczy Froebela nie zdobył sobie dotąd należytego uznania. Czy to nasz charakter narodowy, nie dający się tak łatwo nagiąć do systematyczności, czy też nieumiejętność korzystania z metody froebelskiej, dość skomplikowanej, była tego objawu powodem, — dość, że system ten w kraju naszym z trudnością tylko zdobywa sobie zaufanie i poparcie ogółu.

G) Filozofowie niemieccy w tym okresie i ich stosunek do pedagogii.

W rozwoju pedagogii pod koniec wieku XVIII. i z początkiem XIX. filozofowie niemieccy: Kant, Fichte, Herbart, Beneke i Schleiermacher brali udział żywy i znaczący. Ich pracom i wpływowi zawdzięczyć należy, że pedagogia, dotychczas nauka

przeważnie tylko na doświadczeniu i rutynie opierająca się, otrzymała podstawę naukową, że znajomość psychologii i etyki uznana została nawet w pedagogice elementarnej za nieodzownie potrzebną.

a) **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 jedynym stworzeniem, które musi być wychowywane. 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 wstrzymywać 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. Stąd to brak karności i nauki u niektórych ludzi czyni ich znowu złymi wychowawcami dla swych wychowanków.

Jeżeli by kiedykolwiek jaka istota wyższego rzędu zajęła się naszym wychowaniem, to możnaby dopiero widzieć, co z człowieka uczynić można. Gdyby za poparciem możnych i wspólnymi siłami dokonane zostało choć jedno doświadczenie w kierunku doskonałego wychowania, mielibyśmy dowód, jak daleko mniej więcej zająć może człowiek w doskonaleniu wychowania swego. Nie szkodzi, jeżeli jakiej teorii wychowania nie możemy odrazu w czyn wprowadzić. Nie trzeba tylko od razu idei pewnej uważać za chimere i nie zniesławiać jej, nazywając ją tylko pięknym marzeniem. Idea bowiem jest tylko pojęciem o jakiejś doskonałości, nie istniejącej jeszcze w doświadczeniu. Nie przesądza to jednak o możliwości jej urzeczywistnienia.

Wiele zarodków tkwi w ludzkości, a zadaniem wychowania jest przyrodzone zdolności równomiernie rozwijać, z ich zarodków wyluszczać, 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 całym 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 zepsutym. Powinniby jednak raczej je wychowy-

wać, aby przyspieszyć rozwój przyszłego, lepszego stanu ludzkości. Żyjemy w okresie dyscypliny, kultury i ogłady, ale jeszcze daleko nam do okresu umoralnienia.

Od nauczyciela spodziewa się Kant, że swego ucznia będzie kształcił najpierw na człowieka rozsądnego, potem na rozumnego, a na koniec 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 zdutniejszym i mądrzejszym, jeśli nie dla szkoły, to dla życia.

Jeżeli odwrócimy tę metodę, wtedy uczeń pochwyli pewien rodzaj rozumu, zanim jeszcze rozsądek będzie w nim należycie wyrobiony i nosić będzie ze sobą wiedzę zapożyczoną, która do niego poniekąd przylgnie, ale 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 wkładać 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.

b) **Bogumił Fichte** (1762—1814). Jak Kant uznawał i Fichte wielką doniosłość wychowania w życiu narodów. Twierdził, że „kształcić pokolenie obecne, kształci się miliony ludzi mających przyjść na świat, podnosi się i uzaenia rodzaj cały“. Gdy inni w czasach największego poniżenia Niemiec szukali lekarstwa na podźwignięcie narodu w reformach administracji, wojskowości, w powstrzymaniu 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 utracone stanowisko i zapewnić mu je na przyszłość.

Pedagogika ma zatem za zadanie przygotować i uzdolnić jednostki do życia w społeczeństwie.

Jest Fichte stanowczym przeciwnikiem wychowania prywatnego i przemawia raczej za wychowaniem ogólnonarodowym w duchu spartańskim, w osobnych instytucjach państwowych, twierdząc, że najlepszy to środek do odrodzenia narodu na silnych, zdrowych podstawach.

Dwie te myśli Fichtego o wychowaniu narodowym i o wpływie państwa na wychowanie wielkie miały następstwa w reformach wychowawczych wszystkich niemal narodów europejskich w wieku XIX.

c) **Jan Fryderyk Herbart i pedagogia naukowa.**

(1776—1841).

Pedagogia Pestalozziego wpłynęła korzystnie i twórczo na rozwój szkół elementarnych. Mniejszym był jej wpływ na szkolnictwo średnie w wieku XIX. i to tak pod względem teorii, jak i praktyki. Pochodzi to stąd, że Pestalozzi nie mając wielkiego wykształcenia, nie wiele też troszczył się o tak zwane szkoły uczone, nie chodziło mu też tyle o warstwy średnie, jak raczej o podniesienie zaniedbanego ludu i warstw niższych.

Zasługa zastosowania zasad Pestalozziego do nauczania średniego i ujęcia szczegółów pedagogicznych w całość umiejętną należy się Herbartowi.

Urodzony w Oldenburgu roku 1776, przebywał dłuższy czas w Szwajcarii z Pestalozzim, który go też prawdopodobnie natchnął do bliższego zajęcia się pedagogią. Metodę Pestalozziego 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 pedagogii z filozofią.

Pedagogii Herbarta nie można zrozumieć, nie znając przynajmniej w głównych zarysach jego etyki i psychologii.

Etyka jego uczy, że celem wychowania ma być wytworzenie silnego, na moralnej podstawie opartego charakteru, psychologia zaś podaje środki i drogi do tego celu wiodące.

Etykę uważa Herbart jako naukę o pięknie moralnym i zalicza ją do zakresu estetyki. Rozróżnia pięć idei etycznych, które razem wzięte stanowią ideał osobowości etycznej. Są to idee: 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 zewnątrz. Ma on za zadanie ująć w karby naturalną porywczosć i niestalość 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 dodatnimi, należy go wypełniać wyobrażeniami dobrymi, pięknymi, szlachetnymi i podniosłymi. Pod działaniem dobrego przyzwyczajenia wychowanek sam odrzuci to, co szpetne, nieszlachetne i przewrotne. Przeciwnieństwo do tej nauki wychowującej jest nauczanie polegające na bezmyślnem tresowaniu wychowanka do danego zawodu lub rzemiosła.

O ile nauczanie może być wychowawczem, poucza o tem psychologia Herbarta. Według 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, pożądanja i postanowienia woli są tylko modyfikacyami szczegółowemi, które powstają w świadomości naszej przez zetknięcie się przeróżnych wyobrażeń. Jeżeli zaś wola nie jest możliwą 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 i n t e r e s rozumie Herbart całkowite, idealne, wolne od materyalnych 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 psychologii, zwłaszcza zaś prawa o przyjmowaniu i przyswajaniu wyobrażeń, o kojarzeniu nowych z dawnymi.

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 materiału. Każe dalej łączyć za pomocą wykazywania podobieństw i różnic nowe wyobrażenia z dawnymi, układać z pozyskanych wyobrażeń całość, tworzyć pojęcia, wysnuwać reguły i prawa. Skonstatowawszy zaś wyniki nauczania, starać się w końcu należy zastosować je do danych wypadków.

Zasady te stosował Herbart praktycznie w seminarium pedagogicznem w Królewcu, założonem 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 konferencyach tygodniowych udzielał Herbart swym uczniom wskazówek teoretycznych.

Po odejściu Herbarta z Królewca ustała także działalność seminarium przez niego założonego.

Podobnie jak praktyczna działalność pedagogiczna Herbarta, tak i jego teorye 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 terminologia, stosowana w dziełach a także i podstawa, na której oparł cały swój gmach rozumowania o psychologii.

Dziela, w których zawarł swoje poglądy na pedagogię, są najważniejsze dwa: »*Pedagogia ogólna*« (*Allgemeine Pädagogik*) i »*Zarys wykładów pedagogicznych*« (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*).

Pedagogię Herbarta rozwinał dopiero nauczyciel profesor uniwersytetu lipskiego Tuiskon Ziller (1817—1882). Założył on roku 1861 w uniwersytecie lipskim seminaryum pedagogiczne i połączył je ze szkołą ćwiczeń. Z seminaryum tego rozeszły się zasady pedagogii Herbartowskiej daleko i szeroko. Setki studentów uniwersytetu kształciły się tu teoretycznie i praktycznie, zapoznając się z zasadami „nauczania wychowawczego“.

W roku 1868 zwolennicy Zillera, z nim na czele, założyli osobne „Towarzystwo dla pielęgnowania pedagogii umiejętnej“ (*Verein für wissenschaftliche Pädagogik*), którego zadaniem było rozszerzanie i opieranie zasad nauczania na nauce Herbarta.

Ziller nie tylko ograniczał się na rozwijaniu i wyjaśnianiu 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 zwykłym rozumieniu, polegającej na tem, że się punkty styczne w poszczególnych przedmiotach wyszukuje a przez wykazywanie podobieństw i różnic dany materiał naukowy w pamięci uczniów utrwała.

Następcami i zwolennikami Herbarta, którzy obok Zillera zasady jego w pismach swoich popierali, byli: Volkmar Stoy, Teodor Waitz i Otton Willmann, profesor pedagogii w uniwersytecie pruskim.

Do praktyki szkoły ludowej zastosował dydaktykę Herbartowską przed innymi Wilhelm Rein, profesor pedagogii w uniwersytecie i dyrektor seminaryum pedagogicznego w Je-

nie. Rein zasłużył się wydaniem całego szeregu dzieł dotyczących teorii i praktyki nauczania początkowego, jak nie mniej wydaniem Encyklopedyi pedagogicznej pod tytułem: »*Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*«.

Do praktyki w szkołach średnich zastosował teorię Herbartowską Otton Frick, dyrektor zakładów Franckego w Halli. Wydawane przez niego od roku 1884 czasopismo pod tytułem: »*Lehrproben und Lehrgänge*« omawia wszystkie niemal kwestye dydaktyczne w duchu Herbarta.

H) Inni teoretycy pedagogii i dydaktyki w pierwszej połowie wieku XIX.

Dążność do rozpowszechnienia oświaty między ludem pobudziła ludzi myślących do wyszukiwania różnych sposobów, mogących najłatwiej doprowadzić do pożądanego celu. Anglia, 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 współkołegów.

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, na którą równocześnie i niezależnie wpadł był także **Andrzej Bell** (ur. 1753 r.).

Doznawszy materialnego i moralnego poparcia ze strony zamożnych Anglików urządził Lankaster kilka takich szkół elementarnych a w roku 1803 także seminaryum 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 Anglię głosząc wszędzie zalety swej metody, próbował zakładać i w Ameryce szkoły tego typu, jednakże bez większego powodzenia. Umarł w Nowym Jorku 1838 r.

Metoda Bella-Lankastra polegała na takim 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, zwali się *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. wieku 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 pedagogii i dydaktyki, szkoły tego systemu straciły zupełnie rację bytu.

Innym metodykiem, którego powodzenie w swoim czasie również było wielkie, jak Bella i Lankastra, był Józef Jacotot (1770—1840), autor „metody dydaktycznej powszechnej“, zwa-

nej tak dlatego, że — zdaniem autora — da się zastosować do każdego wychowania i wszelkiego przedmiotu. Metoda ta oparta była na pamięci i ustawicznej analizie.

Jacotot urodził się 1770 r. w Paryżu. Przerzucając się kolejno od zawodu do zawodu został w końcu profesorem języka francuskiego i literatury francuskiej w Löwen.

We Francji system Jacotota nie miał wielu zwolenników z powodu wielu dziwactw w metodzie nauczania i równie dziwnych zdań o wychowaniu. W Niemczech natomiast uchodzi on za wybitnego pedagoga, za znakomitego reformatora metodyki i twórcy analitycznej metody, zastosowanej do nauki czytania i gramatyki języka ojczystego oraz do nauczania języków obcych.

Oto kilka aforyzmów dydaktyczno-pedagogicznych, z których można do pewnego stopnia poznać zasady, jakimi się kierował Jacotot w wynajdywaniu i stosowaniu swojej metody:

Wszyscy ludzie mają jednakową inteligencję. Każdy człowiek, jeżeli chce szczerze, zdoła sam siebie i innych nauczać.

Podwaliną całej metody Jacotota jest zdanie, że „wszystko jest we wszystkim“. Podług Jacotota cała łacina mieści się na jednej stronie po łacinie pisanej, cała muzyka w jednej sztuce, cała arytmetyka w jednym zdaniu. „Wychowanek nasz — mówi Jacotot — uczy się wszelkiej nauki i umiejętności bez teorii, każdego języka bez słownika i gramatyki“. „Metoda nasza utrwała przedewszystkiem powszechnie dziś zaniedbaną pamięć“. „Czego my nauczymy, tego nie zapomni wychowanek nasz przez całe życie“. „Wszyscy ludzie mają jednakową inteligencję i jednaki rozum, to jest, mają zupełnie podobne przyrodzone usposobienie, dadzą się zatem jednym sposobem kształcić“.

„Zasady“ te, wartości bardzo wątpliwej, prześciga jeszcze pod względem dziwactwa twierdzenie, które powiada, że każdy może uczyć wszystkiego, co więcej, może uczyć tego, czego sam nie umie.

Aby dać wyobrażenie, jak metoda Jacotota wyglądała w praktyce, przytaczamy przykład. Dawało się np. uczniowi książkę zawierającą po jednej stronie wiersz: *Arma virumque cano...* (ustęp początkowy z „Eneidy“ Wergilego), a po drugiej tłumaczenie i uczeń dopóty trudzić musiał pamięć, dopóki nie doszedł, które wyrazy wzajemnie sobie odpowiadają.

W tym wypadku rzeczywistym nauczycielem był tłumacz poety, a jakkolwiek przy tem uczeń pewną korzyść osiągał, nie można powiedzieć, iżby korzyść wyrównywała stracie czasu.

Gzasy najnowsze od połowy XIX. stulecia.

A) Współcześni filozofowie angielscy i ich poglądy na wychowanie.

Jest rzeczą dowiedzioną — nie tylko 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 historii pedagogii dwom przede wszystkim myślicielom angielskim: Herbertowi Spencerowi i Aleksandrowi Bain'owi.

Obaj ci filozofowie z zawodu potracają często o sprawy wychowania, obaj też osobne o wychowaniu wydali dzieła, tłumaczone na wszystkie prawie języki europejskie.

1. Herbert Spencer.

(Urodzony w roku 1820, umarł w r. 1903).

Herbert Spencer — to umysł niezwykle, łączący podziwienia godne bogactwo i głębię wiadomości pozytywnych z oryginalnością myśliciela a twórczością artysty. Herbert Spencer należy do ludzi, którzy szli całe życie drogami swojemi, nieutartymi. Stąd wszystkie jego poglądy tak filozoficzne jak pedagogiczne odznaczają niezwykłą 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 półgodziny na książkę. „Gdybym — mawiał — tyle czytywał co inni, wiedziałbym też tak mało jak i oni“. A jednak oryentował się w każdej sprawie doskonale i posiadał sztukę stawiania każdej kwestyi w sposób samodzielny, a, co najważniejsza, miał niezłomną energię w dążeniu do jej rozwiązania. Poświęciwszy się swemu dziełu, prowadził Spencer życie niemal pustelnicze, nie ożenił

się, usuwał się od wszelkich konwencyonalnych form i przymusu, nie przyjmował żadnych tytułów i odznaczeń.

Spencer zasłynął swoim główym dziełem przedstawiającem „System filozofii syntetycznej“, który ma za cel wzniesienie całkowitej budowy systemu filozoficznego na podstawie teorii ewolucyjnej. Jest on także autorem „Zasad biologii“, „Zasad psychologii“ i „Zasad socjologii“.

Dziełem pedagogicznym przetłumaczonym na wszystkie języki europejskie a także i na polski, jest dzieło „O wychowaniu umysłem, moralnem i fizycznym“.

Spencer tak określa cel wychowania: „Zadanie, jakie wychowanie ma do spełnienia, polega na przygotowaniu wszechstronnemu człowiekowi do życia a jedyną rozumną podstawą do oceny pewnego programu nauk, jest to, o ile on temu zadaniu służy“.

„Program szkół naszych — mówi Spencer — pozostawia prawie zupełnie na uboczu wszystko, co najbliższej 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 historii, 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 przyzwyczajając tedy należy dzieci — pisze dalej Herbert 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 możliwości, 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 samych ułatwień w swej pracy.

Nie należy przy nauczaniu lekceważyć „środków mechanicznych“, okazów, rysowania, i graficznego 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 naprowadzać 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 przyjemną. Natura sprawiła tak, że normalne 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 przede wszystkim 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 sędzę, że byłoby to już wielkim krokiem naprzód, gdyby nauczyciele również często byli niezadowoleni ze siebie jak są niezadowoleni ze swych uczniów.

Na szczególniejszą uwagę zasługują poglądy Spencera na znaczenie gimnastyki i w ogóle ćwiczeń fizycznych w wychowaniu. Zgadza się on na to, że zwykła gimnastyka jest lepszą od zupełnego braku ruchu, lecz sądzi, że nie może ona dorównać ćwiczeniom naturalnym oraz zabawom i że nigdy nie jest tak pożyteczną jak one. Ćwiczenia gimnastyczne, zdaniem Spencera, nie zapewniają równego podziału ruchu pomiędzy wszystkie części ciała, pominąwszy 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 jakim dzieci oddają się zabawom, ich przy tem wesołość, znaczą 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 psychologia i jej zastosowanie do nauki o charakterze (etologii) i pedagogii.

Jest on zwolennikiem badania czynności umysłowych nie w oderwaniu, ale z uwzględnieniem ścisłego związku zachodzącego między czynnościami umysłowymi i fizycznymi. Zanim się zacznie badać czynności umysłu, trzeba się zapoznać 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, wyklada najpierw fizjologię nerwów i zmysłów. Następnie przechodzi do opisu działań rozumu. Że zaś umysł nie tylko czuje i rozumie, lecz także doznaje wzruszeń i działa, stąd druga część psychologii Baina obejmuje naukę o wzruszeniach i woli i to z uwzględnieniem strony fizycznej zjawisk.

Opierając się na zasadach psychologii fizyologicznej, doświadczałnej, 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 uszkodzane 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 lwia część pokarmu sam pochłania i czynności umysłowe podnoszą się wprawdzie czasowo, ale reszta ciała mniej lub więcej osłabia się i wątłeje. Jeżeli zaś przeciwnie zbyt wielkie wysiłki nakładamy na mięśnie, wtedy mózg nie podola wymaganiom.

Każda gałąź psychologii — zdaniem Baina — jest wychowaniu przydatną, ale szczególniejsze usługi oddaje jej psychologia rozumu. W rozumie po dokładnej jego analizie odkrywamy trzy wielkie czynności: zdolność odróżniania, upodabniania i pamiętania. Czynność swą rozpoczyna umysł od upatrywania różnic. Spoztrzeganie jednak różnic nie byłoby dla nas umysłowym nabytkiem, gdyby go nie wspierała pamięć rzeczy spostrzeżonych. Pamięć także umożliwia tylko upatrywanie podobieństw wśród rzeczy różniących się od siebie, — i to stanowi trzecią zasadniczą czynność umysłu.

Wychowanie rozwija rozum, jeżeli rozwinięło 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 następnym kontrolowaniu otrzymanych dedukcji przez doświadczenie praktyczne.

Najważniejszą w nauczaniu elementarnem jest tak zwana 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.

B) Szkoły specjalne (Zakłady dobroczynno-wychowawcze).

Pestalozzi był pierwszym, który zwrócił uwagę pedagogów i społeczeństw na potrzebę tworzenia zakładów, w którychby łączono dobroczynność (filantropię) z wychowaniem. Tak powstały z czasem zakłady dla głuchoniemych, ciemnych, umysłowo upośledzonych, ochronki i przytuliska dla sierót.

a) Zakłady dla głuchoniemych.

Głuchoniemy, jak już sama nazwa wskazuje, jest człowiek głuchy i niemy. Brak mowy (niemota) pochodzi z braku słuchu, zapomocą którego przyswajamy sobie mowę przez naśladowanie 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 trudniejszym lub łatwiejszym. 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 idyotów (głuptaków) a metoda ich kształcenia jest zgoła odmienna.

Skrofuły u dzieci biednych rodziców przyczyniają się w znacznej części do powiększenia liczby głuchoniemych. Przewlekła cho-

roba nosa, gardła, uszu, a także mózgu przechodzi nierzadko w stan głuchoniemoty. Liczbę wszystkich głuchoniemych na kuli ziemskiej oznaczają w przybliżeniu na milion, z tych przeszło 800.000 zostaje w zupełnem zaniedbanu.

Sprawa głuchoniemych, w ostatnich zwłaszcza dziesiątkach lat, znacznie postąpiła naprzód tak w teoretycznym kierunku, jak i w praktycznym zastosowaniu. Usiłowania dawniejsze nie wielkie wykazywały 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 zaniedbanu.

Dopiero w drugiej połowie wieku 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 którym de l'Epée rozwinął swoją metodę, jest „*Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*“ (nauczanie głuchoniemych zapomocą znaków metodycznych). Umarł w Paryżu r. 1789.

Odmienne metodę od opata francuskiego obrał Samuel Heinicke, twórca tak zwanej metody głosowej. Podług tej metody uczą się głuchoniemi rozumieć mowę drugich i, ile możliwości, mowę tę głosem swym naśladować. Heinicke wyłożył swoją metodę w dziele pod tytułem: „*Beobachtungen über Stumme und die menschliche Sprache*“ i w dziele pod tytułem: „*Über die Denkart der Taubstummen*“. Metoda Heinickego znalazła swe 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 namiętą walkę. Przyszło wreszcie do tego, że akademia w Zurychu roku 1784 rozstrzygnąć musiała o wartości jednej i drugiej metody. Akademia przyznała pierwszeństwo metodzie francuskiego pedagoga. Mimo to jednak i jedna metoda i druga miały i mają do dni dzisiejszych licznych zwolenników.

Metoda na migi rozwinęła się także 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.

Pedagowie nie ludzą się często pozornie świetnymi 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 pochwycić takim obszarem pomieszczenia, tak rozległymi ogrodami. Wychowañcy zakładu wychodzą 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.

b) Zakłady dla ciemnych.

Ślepotą 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. Ślepotą nabytą nierównie częściej się zdarza od wrodzonej a przyczyn jej jest bardzo wiele. Specjaliści w sprawie ociemniałych zalecają następujące środki, celem zapobieżenia ślepotie:

1. niesienie pomocy lekarskiej w zaczątku choroby ocznej,
2. dozór w zakładach naukowych,
3. przestrzeganie czystości i ochędóstwa,
4. kolonie 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 Walenty Haüy, urodzony r. 1746 w St. Just we Francji. Wzruszony widokiem orkiestry, złożonej z samych ciemnych muzyków, powziął postanowienie przyjścia z pomocą ciemnym w podobny sposób, jak to uczynił de l'Épée dla głuchoniemych. Z pomocą i poradą ciemnej panny Paradies z Wiednia, która sama wynalazła sobie zmysłne przyrządy do czytania, pisania liter i nut, założył Haüy 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 Brytanii, Rosji i Niemczech. Haüy, 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. Umarł Haüy w Paryżu r. 1822.

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 rażno 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 ujednolajnienia metody nauczania tych nieszczęśliwych.

c) 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 idiotów, wszelako dla braku funduszków musiał go wkrótce zamknąć. Dłużej trwał instytut, założony przez szwajcarskiego lekarza Guggenbühla w roku 1841 koło Interlaken. Odtąd zaczęły się te zakłady rozpowszechniać po Austrii, Niemczech, Szwajcarii. W Austrii najlepiej urządzony zakład dla dzieci umysłowo upośledzonych istnieje w zamku Biedermannsdorf koło Laxenburga pod nazwą „Zakładu Stefani“.

We Wiedniu i innych miejscowościach Austrii urządzono osobne klasy równoległe przy szkołach dla dzieci umysłowo upośledzonych w wieku szkolnym. W Austrii bowiem istnieje ogólny przyrząd szkolny także dla dzieci głuchoniemych, ciemnych i umysłowo upośledzonych. Muszą one, o ile są w wieku szkolnym i nieumieszczone w zakładach specjalnych, uczęszczać do szkoły ludowej i uczyć się tam bądź razem z innemi dziećmi, bądź w klasach osobno na ten cel utworzonych. Przynajmniej dzieci ślepe i głuchonieme muszą w szkole ludowej nabyć tyle rozwinięcia umysłowego, ile potrzeba, aby w danym razie mogły być przyjęte do specjalnego instytutu.

W związku z tem żądaniem pozostaje przepis, który poleca kandydatom i kandydatkom seminariów nauczycielskich, gdzie po temu sposobność się nastrocza, obznajamiać się z urządzeniami i metodą w tego rodzaju zakładach używaną.

a) 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 Rousseau'a i Pestalozziego.

Fellenberg urodził się roku 1771 w Bernie, pochodził z możnego, patrycyuszowskiego 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 majątności swej w Hofwyl w Szwajcaryi szkołę gospodarczą, do której początkowo przyjmował dzieci uczciwych, ale ubogich rodziców, później zaś wyłącznie młode wykołejone 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 jakim się obecnie znalazł. Wytrawny, zamilowany w swym zawodzie, oddany mu duszą i ciałem, niezwykle 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 podziеляjąc 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 wychowanków uczył się jeszcze jakiegoś rzemiosła. Dzięki znakomitej organizacji i kierunkowi szkoła w Hofwyl cieszyła się wielkiem uznaniem i świetnie wydawała owoce. Wkrótce też założono podobne instytucje w Glarus, Zurychu, w Genewie, później w Hollandyi, Irlandyi, w Niemczech i Austrii.

W Królestwie Polskiem powstał w Warszawie zakład taki już w roku 1834, a przykład stolicy oddziaływał 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

wyjednaawszy 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 naganego 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 nimi rozściągnięta miała być i nadal opieka instytutu.

C) Szkoła ludowa w Austrii w wieku XIX.

W Austrii dopiero za panowania cesarzowej Maryi Teresy zaczęto się pilniej zajmować szkołami ludowymi. Przed panowaniem tej cesarzowej oświata w Austrii i szkoły w zupełnem były saniedbanu. Mało troszczyli się o nie Jezuici, w których rękach spoczywało całe wyższe wykształcenie. Dopiero gdy zakon Pijarów wystąpił do współzawodnictwa z nimi, poczęli i Jezuici zakładać szkoły ludowe, w których dzieci ubogich rodziców uczono bezpłatnie czytania i pisania, rachunków i katechizmu.

Wogóle jednak stan szkół początkowych przed panowaniem Maryi Teresy i podczas pierwszych lat jej rządów bardzo był opłakany a liczba uczniów bardzo mała. Wprawdzie już w r. 1760 utworzono nadworną „Komisję naukową“, która wytknęła sobie za cel, aby każdemu poddanemu wedle stanu jego i powołania nauka potrzebna była podawana, aby ustanawiano wszędzie nauczycieli zdolnych i utworzono szkoły o ustroju jednorodnym, praktycznym i trwałym, wszelako dopiero w roku 1770 zaczęła się żywsza działalność na polu szkolnictwa.

W roku 1771 powstała w Wiedniu pierwsza „Szkoła normalna“, która miała być początkiem i ogniskiem poprawy szkół. Zniesienie zakonu Jezuitów w roku 1773 ułatwiło zamierzoną reformę, dostarczając ich majątków do utworzenia funduszu naukowego. W roku 1774 wypracował — jak to wyżej przedstawiono — opat Felbiger wezwany przez cesarzową Maryę Teresę do Wiednia, osobny „Regulamin szkolny“ postanawiający, że w miejscowościach, gdzie znajdują się kościoły, miały być założone szkoły trywialne. W każdym cyrkule (obwodzie) miano założyć szkołę główną o 3 do 4 nauczycielach. W miejscu siedziby tak zwanej „Komisji szkol-

nej", miano założyć „szkołę normalną“, która miała być zarazem szkołą przygotowawczą dla nauczycieli ludowych. Zadanie to spełniać miały także niektóre lepiej urządzone szkoły główne, które w tym razie otrzymywały nazwę „szkół wzorowych“.

Bezpośredni nadzór nad szkołami trywialnymi wykonywał kapłan miejscowy, nad szkołami głównymi i normalnymi dyrektor. Szkoły jednego okręgu zostawały pod nadzorem dozorczy szkolnego, którym był zwykle dziekan.

W każdej prowincyi istnieć miała „komisya szkolna“ złożona z dwóch do trzech radców władzy politycznej, zastępcy biskupa, dyrektora szkoły normalnej i sekretarza.

W Wiedniu utworzono „Generalną dyrekcję szkół normalnych“ i „Nadworną komisję naukową“.

Rezultaty zabiegów Maryi Teresy i Felbigera były świetne, z roku na rok mnożyły się szkoły i ulepszały. W Galicyi, przyłączonej roku 1772 do Austrii, założono roku 1775 „szkołę normalną“, a w roku 1775 utworzono „Komisję szkolną“.

Następca Maryi Teresy, Józef II. równie troskliwie zajmował się szkołami ludowymi, ale zaprowadzając w szkołach wszędzie, nawet w krajach nieniemieckich, z całą bezwzględnością język niemiecki, podkopał zaufanie narodów słowiańskich do szkoły, mającej charakter niemiecki i dla Słowian wrogi.

Wszelako dwoma zwłaszcza rozporządzeniami przyczynił się cesarz Józef II. do podniesienia oświaty w Austrii: przez zaprowadzenie przymusu szkolnego i tak zwanego patronatu. Cyrkuły i duchowieństwo otrzymały polecenie zniewalać dzieci od lat 6 do 12 do uczęszczania do szkoły, nakazano prowadzić dokładny spis dzieci, będących w wieku szkolnym, zabroniono przyjmować do służby lub rzemiosła dzieci bez świadectwa ukończonej szkoły ludowej. Obowiązek zakładania i utrzymywania szkół włożono na tych, którzy mają prawo prezenty, ustanawiając tym sposobem tak zw. patronat.

Podczas krótkiego panowania Leopolda II. nie zaszły żadne zmiany w urządzeniu szkoły ludowej w Austrii.

Dopiero za panowania cesarza Franciszka I. nastąpiła nowa zmiana, jakkolwiek w kierunku przeważnie uje-

mnym. Czasy owe nie nadawały się wcale do rozpoczynania jakichkolwiek reform w zakresie oświaty i szkolnictwa. Wojny napoleońskie podkopały najzupełniej potęgę Austrii pod względem materalnym i moralnym. Walcząc z najwyższym wysiłkiem przeciw potężnemu przeciwnikowi, obarczona ogromnymi długami, kontrybucjami i odszkodowaniami wojennymi, nie mogła Austria ówczesna zdobyć się na jakąkolwiek reformę kulturalną lub oświatową.

Reforma, jaką wprowadzono roku 1805 pod tytułem »*Politische Schulverfassung*«, za radą kanclerza hr. Rottenhanna, nie oznacza wcale postępu w rozwoju szkolnictwa w Austrii. Nadzór szkolny odbywały odtąd wprawdzie w imieniu państwa, ale zupełnie samodzielnie, władze duchowne. Podział szkół na trywialne, główne i normalne zatrzymano, w szkołach trywialnych poziom nauczania znacznie zniżono. Nauczycielom nie wolno było odtąd odstępować od treści zawartej w książce szkolnej i w tak zwanym »*Methodenbuch*«. Żądanie to uzasadniano tem, że pomiędzy nauczycielami trywialnymi nie można było znaleźć ludzi, którzy byliby zdolni odpowiedniami pytaniami kierować rozwojem umysłowym dzieci.

»*Politische Schulverfassung*« zarzuciła metodę zalecaną przez Felbigera, polegającą na rozwijaniu władz umysłowych dziecka przy pomocy pytań i odpowiedzi a zaprowadziła natomiast kult pamięci. „Pamięć — mówiła nowa ustawa — jest władzą panującą umysłu dziecka, ona też w pierwszym rzędzie powinna być ćwiczoną i umacnianą“.

Nauczyciel szkoły trywialnej miał odtąd za zadanie czuwać nad tem, aby sobie dzieci materal naukowy przepisany przyswajały wyłącznie pamięciowo.

Zewnętrzne stosunki stanu nauczycielskiego w ówczesnej Austrii, tak jak je »*Politische Schulverfassung*« ustanawiała, pozostały niezmienione przez połowę stulecia. Szkołą trywialną kierował tylko jeden nauczyciel. Gdy jednak nauka odbywać się musiała z powodu znacznej frekwencyi w kilku klasach, zobowiązany był utrzymywać pomocników. Dochód nauczyciela wynosił 130 do 150 złr. rocznie, do czego dołączały się dochody za służbę kościelną i organistowską. Oprócz wynagrodzenia pieniężnego otrzymywali nauczyciele także da-

tki w naturze, w zbożu, winie i innych naturaliach. Ostatnie wynagrodzenie otrzymywali nauczyciele pierwotnie za dzwonięcie przy zbliżaniu się burzy, celem jej zażegnania (*Wetterläuten*) i za okadzanie łąk i pól.

Oплата szkolna stosowała się do stosunków miejscowych, wogóle jednak była wcale niska. Jeżeli dzieci bez dostatecznego usprawiedliwienia zaniedbywały szkołę, był nadzór domowy zobowiązany do składania podwójnej opłaty szkolnej. Naczelnik gminy miał obowiązek czuwania, aby оплата szkolna i naturalia dla nauczyciela wpływały w oznaczonym czasie i w należytej jakości.

Nauczyciel mógł urząd swój przekazać już za życia młodszemu nauczycielowi, w pierwszym rzędzie swemu synowi, jeżeli ten do tego urzędu się kwalifikował. W tym razie zatrzymywał on $\frac{1}{3}$ część dochodów dla siebie, gdy tymczasem $\frac{2}{3}$ przypadły następcy jego. Urządzenie to sprawiło, że wiele posad nauczycielskich przechodziło dziedzicznie z ojca na syna.

Od kandydata nauczycielskiego dla szkoły trywialnej wymagano ukończenia kursu przygotowawczego (*praeparanda*) w szkole cyrkularnej. Od kandydata szkoły głównej żądano ukończenia kursu sześciomiesięcznego szkoły normalnej.

Za panowania cesarza Ferdynanda (1835–1848) niewiele zmieniło się w ustroju szkół ludowych. Ściśle trzymano się tych samych podręczników przez lat kilkadziesiąt i to w czasie, kiedy pedagogia i literatura szkolna w krajach ościennych znaczne poczyniły już były postępy. Do niekorzyści tego systemu przyczyniało się niedostateczne wykształcenie nauczycieli i opłakane ich położenie materialne.

Dopiero panowanie Cesarza Franciszka Józefa I. (2. grudnia 1848) jak w wielu kierunkach, tak i w zakresie szkolnictwa ludowego zaznaczyło się stanowczymi a zbawiennymi zmianami. Utworzenie osobnego Ministerstwa oświaty było ważnym krokiem postępu. Na czele Ministerstwa stał od roku 1849 przez lat 11 hr. Leon Thun, a obok niego jako sekretarz stanu, Jan Helfert. Hr. Thun zajął się gorliwie szkołą ludową. Tak zwane *praeparanda* (kursa przygotowawcze dla nauczycieli) rozszerzono na dwa lata i ustanowiono dla nich nauczycieli. Nadzór nad szkołami pozostawał w rękach urzędów powiatowych, utworzonych w r. 1853, nad nimi stały

wyższe władze krajowe, złożone z pedagogów z tytułem „radców szkolnych dla spraw pedagogiczno-dydaktycznych“ i z urzędników administracyjnych.

Główną uwagę zwrócono na nadzór szkoły ze strony Kościoła. Na mocy tak zwanego konkordatu, zawartego w r. 1855 ze Stolicą świętą postanowiono, że całe nauczanie młodzieży katolickiej we wszystkich szkołach publicznych i prywatnych zastosowane być powinno do zasad wiary katolickiej. Biskupi mieli kierować wychowaniem religijnem we wszystkich zakładach naukowych i czuwać nad tem, aby w żadnym przedmiocie nauki nie mieściło się nic takiego, co by nie było zgodnem z wiarą katolicką i moralnością. Ważne dla Monarchii w ogóle i dla szkół austriackich są lata: 1860, 1867 i 1869.

W roku bowiem 1860 wydał Cesarz Franciszek Józef tak zwany dyplom październikowy, w którym zapowiadając nadanie konstytucyi, poręczył także każdemu z narodów, wchodzących w skład Monarchii uwzględnianie jego przeszłości historycznej. W roku 1867 wydało Ministerstwo oświaty projekt ustawy dla szkół ludowych dla wszystkich krajów Cislitawii, a w roku 1869 dnia 14. maja ustawa ta otrzymała najwyższą sankcję (*Reichsvolksschulgesetz*).

Główne zasady tej ustawy są następujące: Szkoły ludowe dzielą się na:

- a) szkoły pospolite,
- b) szkoły wydziałowe.

Wszystkie szkoły ludowe przystępne są dla każdego bez różnicy wyznania. Przedmiotami nauki szkoły pospolitej są: religia, język ojczysty, rachunki, najgłówniejsze wiadomości z nauki o przyrodzie, geografii i historii powszechnej, ze szczególnem uwzględnieniem historii kraju ojczystego, pisanie, poznawanie form geometrycznych, śpiew i gimnastyka. Dziewczęta mają nadto uczyć się robót ręcznych i gospodarstwa domowego. Nauki religii udziela kapłan miejscowy lub nauczyciel za zgodą władzy kościelnej. Co do języka wykładowego i drugiego języka krajowego rozstrzyga Rada szkolna krajowa po wysłuchaniu życzeń tych, którzy szkołę utrzymują.

Szkoła wydziałowa ma za zadanie podawać tym uczniom, którzy nie uczęszczają do szkół średnich, wykształcenie sięgające poza cel wytknięty dla szkoły ludowej pospolitej. Przedmiotami nauki w tej szkole są: religia, język ojczysty i nauka stylu, geografia i historia powszechna ze szczególnem uwzględnieniem dziejów ojczystych i ustroju państwa, historia naturalna, fizyka, geometrya, prowadzenie ksiąg rachunkowych, rysunki wolnорęczne i geometryczne, kaligrafia, śpiew i gimnastyka. Dziewczęta mają oprócz tego roboty ręczne i gospodarstwo domowe.

Każde dziecko bez wyjątku obowiązane jest do nauki szkolnej przez lat 8 od roku 6-go do 14-go. Rodzice i ich zastępcy równie jak właściciele fabryk i warsztatów odpowiedzialni są za regularne uczęszczanie dzieci do szkoły i można ich do tego zniewolić przymusowymi środkami.

Wykształcenie nauczycieli odbywa się odtąd w seminariach nauczycielskich. Celem praktycznego wykształcenia kandydatów istnieje przy każdym seminarium szkoła ludowa (szkoła ćwiczeń) a w seminariach żeńskich także ogródek dziecięcy (froeblovski). Kurs w seminariach trwa cztery lata. Przedmiotami nauki są: religia, pedagogia i dydaktyka, jej historia i nauki pomocnicze, język niemiecki i ojczysty, nauka stylu i literatury, matematyka, nauki przyrodnicze, fizyka, początki chemii, historia i geografia, nauka gospodarstwa wiejskiego, pisanie, rysunki (wolnорęczne i geometryczne), muzyka i gimnastyka. Kandydaci mają nadto obowiązek zapoznawania się przy sposobności z nauczaniem głuchoniemych i ciemnych z organizacją ochronek i ogródków dziecięcych.

W seminariach żeńskich przedmiotami naukowymi są: religia, pedagogia, dydaktyka i jej historia, język ojczysty i niemiecki, nauka stylu i literatury, geografia i historia, arytmetyka, nauki przyrodnicze, pisanie, rysunki, śpiew, gospodarstwo domowe, obce języki, roboty ręczne, gimnastyka.

Język wykładowy oznacza Ministerstwo na wniosek Rady szkolnej krajowej. Liczba kandydatów lub kandydatek w jednej klasie nie powinna przewyższać liczby 40. Po ukończeniu kursów następuje egzamin dojrzałości pod przewodnictwem delegata Rady szkolnej krajowej.

Statut organizacyjny dla seminariów męskich i żeńskich wydany w roku 1886 ma do dnia dzisiejszego moc obowiązującą. W tym samym roku wydano także nowe przepisy egzaminacyjne dla uzyskania kwalifikacji nauczycielskiej, w których przedewszystkiem położono nacisk na metodyczne wyszkolenie i zręczność nauczania kandydatów, względnie kandydatek. W tym samym czasie powołano do życia kursy dla nauczycieli szkół wydziałowych. Kursy te miały nie tylko umożliwić pozyskanie sił nauczycielskich dla mnożących się coraz bardziej szkół wydziałowych, ale, co nie mniej ważne, miały służyć za podniętę nauczycielom do dalszego kształcenia się w kierunku naukowym i pedagogicznym.

Do uzyskania stałej posady nauczycielskiej potrzebne jest świadectwo kwalifikacyjne, które uzyskać można po dwuletniej przynajmniej praktyce nauczycielskiej przez podanie się egzaminowi wobec komisji osobno na ten cel ustanowionej. Świadectwo kwalifikacyjne przyznaje uzdolnienie do nauczania albo dla szkół pospolitych i wydziałowych albo tylko dla pospolitych. Powtórzenie egzaminu jest tylko raz dozwolone. Stałe posady nauczycielskie w szkołach ludowych nadaje Rada szkolna krajowa na propozycję osób lub korporacji utrzymujących szkołę.

Nauczyciele są obowiązani do 30 godzin tygodniowej nauki. Wszyscy stale ustanowieni nauczyciele mają prawo do emerytury równie jak ich wdowy i dzieci prawo do „zaopatrzenia“.

Szkoły powinny być zakładane wszędzie, gdzie w obwodzie jednej mili znajduje się więcej niż 40 dzieci, a najbliższa szkoła oddalona jest o pół mili. Dla dzieci pracujących w fabrykach a nie mogących z tego powodu uczęszczać do szkoły, obowiązani są założyć szkołę właściciele fabryk. Do zakładania potrzebnych szkół ludowych obowiązana jest przedewszystkiem gmina, w razie zaś braku funduszy gminnych, przyczyniać się ma do założenia szkoły powiat, względnie kraj.

Prawie równocześnie z wydaniem tej ustawy ustanowiono inspektorów okręgowych. Instrukcja wydana dla inspektorów poleca im jak najczęściej zwiedzać szkoły danego okręgu. Naczelną nadzór nad szkołami wszelkiej kategorii spoczywa w rękach Ministerstwa oświaty. W każdej prowincji istnieje

Rada szkolna krajowa, w której skład pod przewodnictwem Namiestnika lub jego zastępcy wchodzi referenci administracyjni, inspektorowie szkolni krajowi i reprezentanci Wydziału krajowego, miast stołecznych, wyznań religijnych i znawcy fachowi.

Radzie szkolnej krajowej podlegają w każdym okręgu szkolnym ustanowione Rady szkolne okręgowe pod przewodnictwem starostów powiatowych, w każdej zaś miejscowości szkolnej istnieje Rada szkolna miejscowa pod kierownictwem przewodniczącego wybranego z członków Rady. Z polecenia władzy szkolnej odbywają się peryodyczne konferencje okręgowe nauczycieli, które mają na celu zaznajamiać nauczycieli z postępami w pedagogice i nauce wogóle i nie pozwolić im zasklepić się w ciasnym kółku nabytych dawniej wiadomości.

D) Szkoły i wychowanie w Polsce porozbiorowej.

Rok 1795 sprowadził na Polskę upadek i podział między trzy ościennie mocarstwa, z których każde usiłowało przystosować system szkół własnych także do wychowania młodzieży polskiej. Ziemie polskie bezpośrednio po ich rozdzieleniu 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 austriackim, inne za czasów Księstwa Warszawskiego, inne wreszcie w tak zwanej Polsce Kongresowej.

a) 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 szczerzego patryotyzmu 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, jakkolwiek co do swej organizacyi, jak na owe czasy, wcale dobre, były dla młodzieży naszej zupełnie bezużyteczne. Młodzież zamożniejszych rodziców chcąc uniknąć germanizacyi uczyła się raczej w domu, o ile wogóle w czasach tak burzliwych 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 swoim ani tego usposobienia, któreby ją zdolną do usługi krajowej czyniło. Odbiegała ona ledwo zaczętych nauk, stawiała ochoczo w szeregach ojczystych, dawała wszędzie dowody waleczności, lecz nie zapowiadała na przyszłość tak ukształconych i poważnych 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 wielką dbałość w zakresie wychowania i oświaty. Zakłada on w roku 1800 „Towarzystwo przyjaciół nauk“ w Warszawie. To odbywa peryodycznie swe posiedzenia, wydaje swe „Roczniki“, trudzi się historią i mową narodową, podnosi oświatę w kraju i nadaje 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 utworzył 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, złożeni głoškami zepisał się w dziejach tego zakładu. Nad liceum ustanowiono zwierzchność, tak zw. „Eforat“, 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 nowym 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 rodowości. Ten duch ujawnił się we wszystkich edukacyjnych rząd 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 r. 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, a i do dnia dzisiejszego mimo ciągłych protestów i skarg nie ziszczone, germanizując i wynaradawiając młodzież naszą z nieubłaganą konsekwencją.

W tak smutnem położeniu wychowania narodowego tym cenniejsze były usiłowania ludzi prywatnych, którzy z całym 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 majątności 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 materyalnie pracujących na tem polu Polaków.

Dr. Karol Marcinkowski stworzył ruch przemysłowy i obudził ducha zdrowej praktyczności między ludnością polską w Księstwie Poznańskim. 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



Dr. Karol Marcinkowski.

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 materyalnego.

Towarzystwo to istnieje dotychczas i umożliwiając tysiącom młodzieży polskiej kształcenie się w duchu ojczystym wytworzyło całe zastępy dzielnych pracowników na niwie sprawy narodowej.

Równocześnie z Marcinkowskim dla sprawy narodowej działał znakomity filozof Karol Libelt (urodzony w Poznaniu 1807 r., umarł 1875 r.). Libelt ogłaszał w pismach publicznych rozprawy moralnej i naukowej treści, między którymi 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 za to rozleglejszą była jego działalność jako pisarza w sprawach pedagogii i nauczania. Często bardzo w pracach swych zabierał głos w tych przedmiotach wypowiadając myśli, które i dziś jeszcze na wartości i żywotności nie straciły.

Piękna rozprawa Libelta, „O miłości ojczyzny“ jest wprawdzie pismem politycznym, ale zawiera w sobie także wiele cennych uwag o wychowaniu i kształceniu młodych pokoleń. Gdy w pracy tej gorącym 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 wychodzą i rozbiegając się w najrozmaitsze promienie napowrót do tego środka zmierzają“ 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, przyswajając ją sobie, „narodowić“ ją trzeba. Takie wychowanie zwróci oświecone klasy do narodowości, od której na szkodę kraju i narodowości odbiegły“.

Libelt radzi wychowywać nie tylko jednostki, ale dbać przede wszystkim 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 umiętne 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 wiejskiego jest, zdaniem Libelta, doświadczenie, realność, poznanie materii we wszystkich jej okresach, — języki, umiętność, 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 historię naturalną, wiadomości z fizyki i chemii, 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 historii. Należy tedy szukać sposobu powszechnego, nieszkolnego nauczania.

W tych radach Libelta znajdujemy wyraźny zaczątek pomysłu dzisiejszych uniwersytetów ludowych.

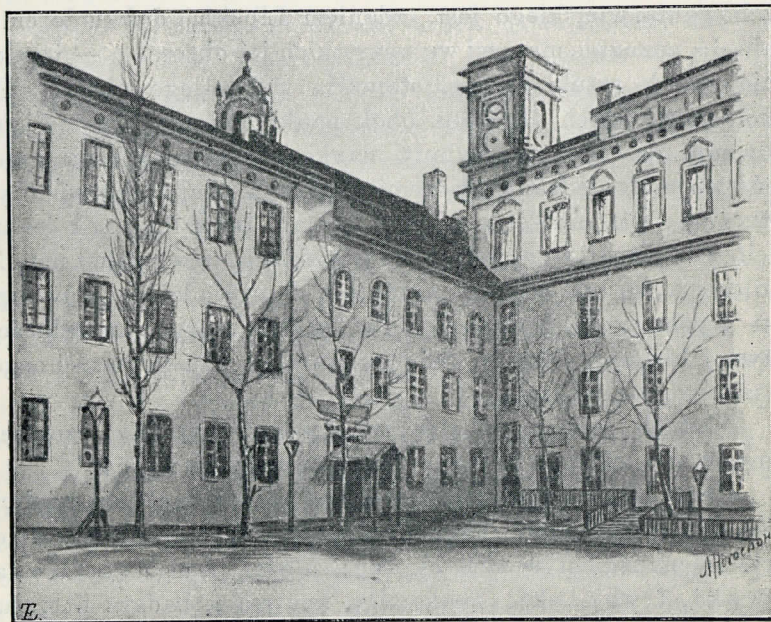
Obok Libelta i Marcinkowskiego zaszczytne imię zdobyli sobie jako pracownicy na polu oświaty i wychowania w Księstwie Poznańskim w tym okresie: filozof August Cieszkowski, Cybulski, znakomity znawca i badacz literatur słowiańskich i Józef Łukaszewicz, zasłużony autor „Historii szkół w Koronie i Litwie“.

Jako praktyczni pedagogowie odznaczyli się w tej dziedzinie: dwaj Poplińscy, Cegielski, Rymarkiewicz i Ewaryst Estkowski. Ten ostatni nie tylko swemi pracami w zakresie pedagogii, lecz nie mniej jako jeden z założycieli „Polskiego Towarzystwa pedagogicznego“ w Poznaniu wielkie dla oświaty polskiej w tej dziedzinie położył zasługi.

Znaczny napływ ludzi wysoko ukształconych do Księstwa Poznańskiego w latach między rokiem 1840 a 1846 był po-

wodem, że Polacy tamedzni 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 bliską. Mówiono już nawet o kandydatach na katedry, między którymi wymieniano Łucyana Siemieńskiego i Bronisława Trentowskiego. Wszelako zmieniające się z dnia na dzień położenie polityczne



Mury byłego Uniwersytetu Wileńskiego.

nie dozwoliło gorliwym pracownikom osiągnąć pożądanego celu. Sprawa uniwersytetu upadła, ale za to dzięki Marcinkowskiemu „Towarzystwo pomocy naukowej” przez niego stworzone podjęło na się zadanie mniej więcej wyręczające pracę uniwersytetu. W myśl statutu „Towarzystwa pomocy naukowej” postanowiono zejść pomiędzy uboższe warstwy społeczeństwa i wyszukiwać zdatną młodzież, zachęcać jej rodziców, wpraszać się niekiedy z pomocą — słowem urabiać materiał z gruntu.

„Towarzystwo pomocy naukowej” istnieje do dnia dzisiejszego, prawie na zupełnie niezmienionych podstawach. Są w nim dziś braki i anachronizmy, ale „jak sztandar pułkowy, kulami podarty, strzęgami swymi wiedzie za sobą zbrojne zastępy, tak statut Towarzystwa dziś, chociaż wadliwy, wobec władz pruskich wytopniających wszystko, co polskie, niszczy wszelkie zapędy prześladowcze”.

b) Dzielnica rosyjska.

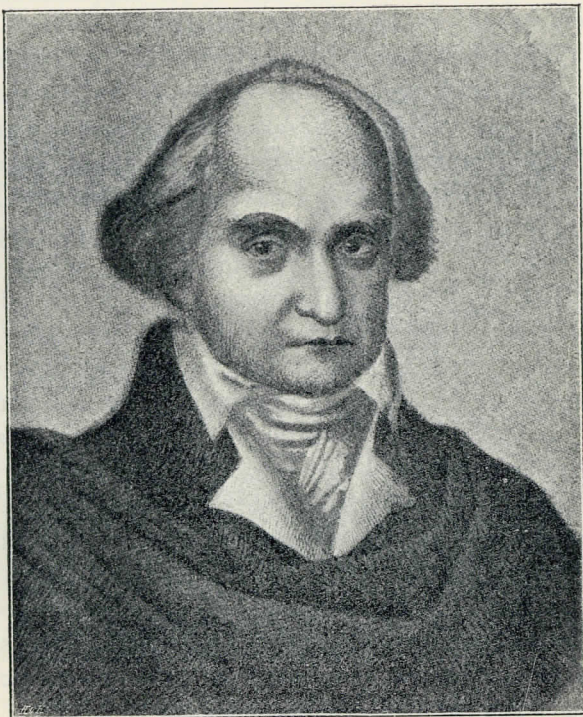
Wychowanie i oświata na Litwie, Podolu i Wołyniu w pierwszych dziesiątkach lat przyłączenia tych prowincji do monarchii rosyjskiej przebywały doby najświetniejszego rozwoju. Uniwersytet wileński przekształcony z Akademii wileńskiej w r. 1803, uposażony w znaczne fundusze rozwijał swą zbawienną dla nauki polskiej i oświaty działalność.

Spełniał on zadanie potrójne. Był nie tylko zgromadzeniem profesorów i nauczycieli, wykładających uczniom pewne przedmioty, ale także Towarzystwem naukowym, odpowiadającym dzisiejszej Akademii Umiejętności. Co miesiąc odbywano posiedzenia, na których roztrząsano kwestye 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 pożądaný zakładaniem wielkiej liczby szkół i wielką frekwencją szkolnej młodzieży.

Chciano widocznie wyzyskać tę szczęśliwą chwilę, kiedy rządy Rosyi piastował car Aleksander I., monarcha wykształcony wszechstronnie, rozmiłowany w naukach, zwolennik oświaty, przyjaźnie dla narodu naszego usposobiony. Przyjacieli

młodych lat jego, książę Adam Czartoryski, zostawszy kuratorem Wydziału Wileńskiego, zajął się gorliwie organizacją szkół w guberniach sobie powierzonych. Powstały dwie placówki oświaty polskiej w guberniach zarządzanych przez księcia Adama: Wilno i Krzemieniec. Z obu tych ognisk wychodziły obfite promienie oświaty narodowej po Litwie i Rusi. Z Wilnem i działalnością Uniwersytetu wileńskiego związały się nierozdzielnie imiona Jana i Jędrzeja Śniadeckich,



Jan Śniadecki.

z Krzemieńcem imiona Tadeusza Czackiego i Hugona Kollataja.

Jan Śniadecki po zasłużonej działalności naukowej i wychowawczej w Uniwersytecie krakowskim, zmuszony stosunkami politycznymi zjechał w r. 1807 do Wilna a odznaczony godnością rektora Uniwersytetu, w czasie ośmioletnich rządów swoich (1807—1815) potrafił obudzić zapal 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 prawda 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 zaniedbaniami i przytłumieniem władz umysłowych, usposobimy ludzi do twardych prac ciała, klasę niezmiernie ważną i potrzebną, ale tę sztukę rozciągnawszy na całe towarzystwo, prowadzimy naród do zdziczenia. Jeżeli znowu za wcześnie i nadto damy wybujać władzom umysłu z zaniedbaniem sił ciała, tworzyć będziemy mądre dzieci, a niedołączonych ludzi z niedolą indywidualną i krajową. W doskonaleniu rozlicznych władz duszy pielegnować jedno a zostawić odlegiem drugie, jest to mnożyć półmędrków, pedantów albo zagorzałców i uczonych szaleńców“.

Śniadecki był bezwzględny zwolennikiem wykształcenia publicznego.

Wspomina on często o niebezpieczeństwach edukacji prywatnej, a pomiędzy innemi powiada: „Niech kto wychwala, jak chce, edukację domową dlatego, że ona jest majątnym tylko a zatem małej liczbie mieszkańców dostępną“. Śniadecki nie pochwała jej dlatego, że „jej kierunek usunięty od publicznego widoku i śledzenia, narażony jest na niebezpieczeństwo błędów i szkodliwych przywidzeń, dlatego, że jest rozmaita, biorąc tyle odmian i postaci, ile prywatnych domów i nauczycieli, a zatem nie mogąca nadać umysłom jednolitego, że tak powiem, kroju, toku i sposobu myślenia i więcej dla społeczności rodzinnej, jak do wielkiej społeczności narodowej młódz sposobującą. Dlatego, mówię edukacja domowa nie może iść w porównanie z rozległymi pożytkami edukacji publicznej. Tą kierują prawidła z natury władz ludzkich wyciągnięte, strzeżone powagą rządu, doskonalone ciągłą uwagą i doświadczeniem wszystkich ludzi, tej sztuce się poświęcających, wystawione na większą bacność i przeglądanie całego kraju“.

Śniadecki widzi w nauce niezbędną kierowniczkę i przewodniczkę zarówno w życiu społecznym, jak jednostkowem. Jest przeciwnikiem wychowania szablonowego i radzi do każ-

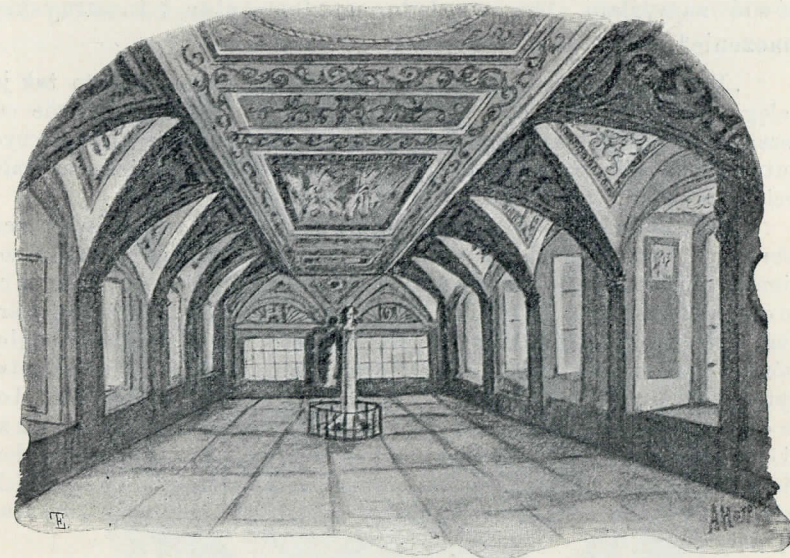


Dziedziniec uniwersytetu wileńskiego.

dej jednostki stosować różne prawa i sposoby wychowania. „Ludzie nie są to figury geometryczne, a ich spra-

wy nie są ilości matematyczne, ale owszem niezmiernie zawikłana mieszanina namiętności, wrażeń i znarowień, uprzedzenia, wychowania, społeczności, rządu, religii, klimatu i t. d., zgola wszystkiego prawie, co nas porusza i dotyka“.

„Nosimy w naszej duszy zasady cnót i występków. Namiętności wstrząsają gwałtownie i miotają człowiekiem, dążąc częstokroć do wywrócenia moralnego porządku“.



Aula uniwersytetu wileńskiego.

„Namiętności nie pokonywa się skutecznie jak tylko namiętnością mocniejszą, którą pobudza głęboka, od młodości wpajana religia, wszędzie i zawsze z radą i natchnieniem człowiekowi obecna“. „Przy ustroju społecznym naszym konieczną jest wprost religia chrześcijańska, w której Bóg zawiera przymierze z człowiekiem dla ratunku, ulgi i pociechy nieszczęśliwych“.

Jędrzej Śniadecki, brat Jana, słynny chemik i lekarz, napisał bardzo pożyteczną książkę pod tytułem: *»O fizycznym wychowaniu dzieci«*, ułożoną, jak sam powiada, nie dla wiele

wymagających mędrców, ale dla dobrych 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 familii, a zatem ojców, mężów i synów przykładowych. Ja o ukształceniu tylko zdrowego człowieka mówić zamyslałam, bez względu na jego stan i towarzyskie znaczenie“.

„Hodować zaś dziecię we względzie fizycznym jest to tak je pielęgnować i tak prowadzić, ażeby nie tylko życie i zdrowie od wszelkiego uchronić szwanku, ale nadto to ostatnie tak zabezpieczyć i utwierdzić, aby przez to dobry byt i szczęście człowieka na całe życie zapewnić“.

„Mówię śmiało — szczęście człowieka — bo, ktokolwiek zna dobrze oplakane stosunki tej sceny, którą życiem towarzyskiem zowiemy, ten zgodzi się ze mną, iż całe szczęście jest w momencie zdrowiu, w zdrowiu takim, któreby ciężkie brzemie 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 nimi 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 różnaitości się kocha, w niej wydaje swoją moc, mądrość i wielkość a okrywając różnaitością ludzką całą ziemię 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 w ogóle“.

„Natura i usposobienie dziecka zależą w bardzo wysokim stopniu od tego, kim byli jego rodzice. Doświadczenie codzienne i historia nas uczy, że przymioty rozumu i serca są tak niewątpliwie dziedziczne, jak przymioty i wady orga-

niczne 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. W obec 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, najczystsza i naga, „gdyby u nas podług upodobania i chęci naszych rodziców się miała, wywiedlibyśmy ją z naładowanych spichrzów i stodoł lub ze złotych gór, obciążoną dyamentami 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 chłopcy 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 stolków i ławek, na których je osadzają nieporuszenie bakałarze, nieludzy 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 nałęczycie 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 rzeczy narzucającej im się umysł, jaką nam w oświeceniu, jaką w rzeczywistości przychodzi, jak po karmieniu, ale gardło

Tal Śniade-
ckiego b

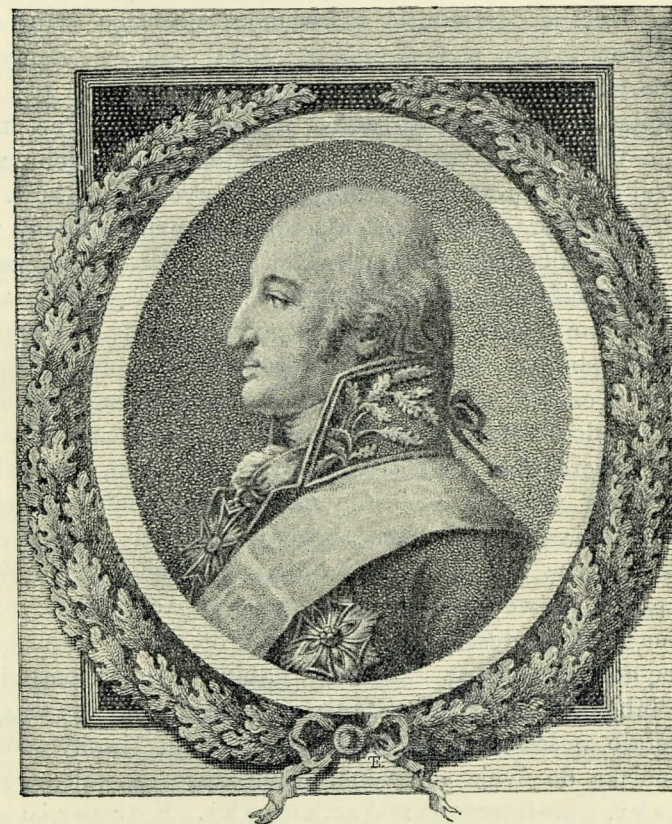
Jed za je-
den z na utworów
polskiej możliwości
zrobienia to dzieło
w takiej cych czy-
tać i gdy w całym
naszem sję już po-

koleniu ujawniłyby się nielsze na-
dzieje“. W literaturze o to, co Herbert Spen-
cer o wychowaniu napisał, może być postawione w jednym
szeregu z książką Jędrzeja Śniadeckiego.

Czem dla Litwy i Wilna byli obaj Śniadecy w dziele
krzewienia wychowania narodowego, tem w guberniach po-
łudniowych byli:

Tadeusz Czacki i Hugo Kołłątaj. Widzieli oni, że
jeden uniwersytet na kraj tak wielki (Litwa, Wołyń, Podole

i Ukraina), zwłaszcza przy ówczesnych trudnościach komuni-
kacyjnych, nie mógł wystarczyć. Mimo względnej przychyl-
ności ówczesnego rządu rosyjskiego, nie było przecież nadziei
pozyskania dla polskich prowincji drugiego uniwersytetu po-
za Wilnem. Gorliwi przeto o rozkrzewienie oświaty narodo-
wej obywatele, postarali się o założenie w jednej z południo-



Tadeusz Czacki.

wych gubernii zakładu, któryby, przynajmniej do pewnego
stopnia, mógł zastąpić uniwersytet.

Nadawał się do tego najlepiej Wołyń. O Wołyniu w cza-
sach Aleksandra I. wszyscy autorowie pamiętników bez wy-
jątku wyrażali się z najwyższym zachwytem, nazywając go
„Edenem polskim“, a jeden z Wołyniaków, w przesadnym

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 humanńskiej i chociaż bez Polski, jesteśmy w Polsce i jesteśmy Polakami“.

Pracą nad założeniem nowego ogniska oświaty narodowej podzielili się Czacki z Kollątajem w ten sposób: Czacki rozwinął świetną działalność w kierunku zebrania funduszków na zakład naukowy, bezustannie objeżdżał sejmiki i domy obywatelskie, wszędzie wzywając do ofiar i zbierając je też sowicie. Kollątaj 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 roku 1818 podniesiono je do stopnia liceum wołyńskiego. Oprócz liceum była w Krzemieńcu szkoła żeńska, a z czasem powstać miała szkoła rolnicza, ogrodnicza i inne zawodowe szkoły. Wszelako brak funduszków, a może i rychła śmierć Czackiego (1813), były powodem, że zakłady te nie weszły w życie. Liceum natomiast stanęło w krótkim czasie istnienia swego bardzo wysoko tak pod względem nauki, jak i ducha zapалу i miłości dla spraw ojczyźnych. 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 biblioteka po królu Stanisławie Augustcie — wszystko to powstało w krótkim czasie w Krzemieńcu, jakby różdżką czarodziejską do życia powołane. Dyrektorowie, jak: Czech, Feliński, profesorowie: Jarkowski, Korzeniowski, Euzebiusz Słowacki i inni pojmowali swoje obowiązki po obywatelsku i duchem tym natchnąć i ożywić potrafili powierzoną 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 rozsądnikiem ludzi zacnych, prawdziwych synów skolataney Ojczyzny,

punktem środkowym nie tylko 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 Wołyn, Podole i Ukraina posiadały wybitniejszego z rodu, charakteru i nauki. Wszystko tu żyło życiem młodzieży, interesowało się gorąco jej dołą i niedołą, 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.

Liceum nie trwało niestety długo. Po powstaniu listopadowym, 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 bibliotekę wcielający do uniwersytetu rosyjskiego w Kijowie, który właśnie wtedy do życia powołano.

c) Księstwo Warszawskie.

Napoleon I. pobiwszy Austrię i Rosję pod Sławkowem (Austerlitz), Prusy pod Jeną, Rosję pod Iławą i Frydlandem, zgodził się w końcu 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 1.850 mil kwadratowych i 2½ miliona ludności, gdy Polska w granicach z roku 1772 liczyła 14.000 mil kwadratowych i 10 milionów 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 niezależnym, 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 religię 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 kategorii wykładowym językiem miał być język polski.

Jeszcze przed zaprowadzeniem Konstytucji utworzono z tak zwanego „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 trudem tylko mogła zadanie swe spełniać. Jeżeli jednak mimo te trudności zdołała przecieżyć szkoły Księstwa dźwignąć z upadku, było to zasługą wybitnych członków Izby, w której zasiadali mężowie tej miary co: Stanisław Potocki (prezes), ksiądz Onufry Kopczyński, ksiądz 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 Akademii krakowskiej, której stan w chwili przyłączenia Krakowa do Księstwa bardzo był opłakany. Katedry zajmowali nieukwalifikowani ku temu księża Benedyktyni, Niemcy, nie ro-

zumiejący wcale języka polskiego, wiele katedr ważnych wcale nie było obsadzonych, gabinety, muzea, zbiory, obserwatorium, ogród botaniczny, istniały tylko z imienia, bez nadzoru i użytku.

Izba Edukacyjna postarała się o pozyskanie dość znacznych funduszy na naprawę tych smutnych stosunków, podniosła pensje profesorom, obsadziła w sposób odpowiedni opróżnione katedry, wyposażyła obserwatorium i gabinety w niezbędne narzędzia i zbiory nabyte za granicą.

Szkoły średnie podzielono na wyższe i niższe. Wyższemi były tak zwane 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, historii powszechnej i polskiej, geografii, arytmetyki, geometrii, historii naturalnej, fizyki, technologii, konstytucji krajowej, kaligrafii, rysunków i religii. „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 religii i moralności, historię powszechną i polską, geografję, matematykę, fizykę, chemię, historię 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 poży-

kiem 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 średnim niesły podówczas szkoły pijarskie, które zdołały przetrwać szczęśliwie rządy obce. Izba Edukacyjna wzięła je pod szczególną opiekę i uzyskała celem ich utrzymania zrównanie pensji profesorów szkół pijarskich z rządowymi.

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“. Szkoły miejskie „przydają 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 przyłączona do szkoły najbliższej. Takie połączenia składać będą „Towarzystwo“ czyli „parafię 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 parafii, 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 dietni jak i bezdietni, bez względu na różnicę stanu i religii“.

W szkole wiejskiej dzieci uczyć się mają: czytać druk i pismo, pisać, rachować na pamięć i cyframi do reguły trzech włącznie, nauki moralnej i religii. 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 wa-

rzywa 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, bacność nad zakładami dla niewiast“.

Celem zapewnienia szkołom dobrych nauczycieli wysyłała Izba Edukacyjna zdolniejszych uczniów na dalsze studia za granicę, starała się podnieść na wyższy stopień udoskonalenia seminaria nauczycielskie, pijarskie i dawniej przez Prusaków założone, seminaria 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 Komisya Edukacyjna powołała w roku 1792 do życia „Towa-

rzystwo do ksiąg elementarnych“, którego główne zadanie polegało również na wydawaniu książek szkolnych. Izba Edukacyjna idąc za tą tradycją zakrzętnęła się również około wydawnictwa podręczników, obok tego jednak zajmowała się także rozbiorem urzędów szkolnych wszelkiego rodzaju. „Towarzystwo“ powołane przez Izbę Edukacyjną rozpatrywało podręczniki szkolne, wychodzące zarówno w kraju jak i za granicą. Towarzystwu nie służyło prawo zatwierdzania danego podręcznika do użytku szkolnego, wydawało ono tylko swoją opinię Izbie Edukacyjnej a ta wypowiadała ostateczną swoją decyzję. Towarzystwo wydało cały szereg podręczników do nauki religii, 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 znacznej 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 Dyрекcyę pod władzę zwierzchniczą Ministra spraw wewnętrznych. Odtąd wszelkie wnioski w sprawach oświaty mogła przedstawiać Dyрекcyja królowi tylko za pośrednictwem Ministra. Zakres władzy Dyрекcyi był prawie ten sam co Izby Edukacyjnej, różnica była tylko ta, że, gdy Izba była w działaniu swem niekrępowana żadną władzą zwierzchniczą, to Dyрекcyja była częścią Ministerstwa spraw wewnętrznych i jemu podlegała. Dyрекcyja składała się z dyrektora, 6 członków rzeczywistych, 10 honorowych oraz sekretarza generalnego. Dyrektorem był Stanisław Potocki.

I istnienie Dyрекcyi 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 Dyрекcyi Edukacji narodowej.

d) Królestwo kongresowe.

Po upadku Napoleona zebrał się w roku 1815 we Wiedniu kongres, którego zadaniem było zaprowadzenie nowego

porządku w Europie. Austria, Francja i Anglia 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 1815, wydana przez cesarza Aleksandra I. ustanowiła między innymi Wydziałami rządowymi dla spraw wychowania „Komisyę wyznań religijnych i oświecenia publicznego“. Do roku 1821 istniały niezmiennione szkoły polskie z czasów Komisji i Izby Edukacyjnej. Ministrem był Stanisław Potocki, były prezes Dyрекcyi 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 seminarium nauczycielskiego w Łowiczu, zasilając 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. Duchu 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, radca stanu, niegdyś uczeń Kanta i gorący patriota, ale człowiek zmiennego charakteru, który dorwawszy się urzędu, był ślepem narzędziem rządu rosyjskiego.

Z ustanowieniem nowego ministerstwa zmienia się kierunek wychowania na wszystkich stopniach, wprowadzie 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 rasyfikacyjnych, psuto, co było jeszcze dobrego z czasów Komisji Edukacji Narodowej.

Taki stan trwał do roku 1830. Po wypadkach listopadowych rząd rosyjski, który dotychczas zawzięcie rasyfikował kraje zabrane, zabrał się z całą energią 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 bibliotekę 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 wszystkimi zbiorami, nagromadzonymi z takimi ofiarami przez społeczeństwo polskie i przemieniono na nowy rosyjski uniwersytet św. Włodzimierza.

Odtąd praca rasyfikacyjna postępowała z nieubłaganą konsekwencją aż do roku 1861, do czasów znanych powszechnie manifestacji politycznych r. 1861. Ich bezpośrednim następstwem była zapowiedź reformy szkolnej w Królestwie.

Dnia 26. marca 1861 mianowany został dyrektorem Komisji 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 dali dowody działalności naukowej lub praktycznej w wychowaniu. Do Rady tej należeli między innymi: Krzyżanowski, Przysiański, Chałubiński, Górski, Szmurło, Plebański, Jurkiewicz. Każdy z tych mężów podawał swoje uwagi albo nawet obszernie memoryały, jak n. p. 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 Wielopol-

skiego, przynosi zaszczyt jej twórcy i jest jedną z najgłówniejszych zasług tego niepospolitego męża.

Reforma szkolna Wielopolskiego z roku 1862 objęła zakłady naukowe wszelkiego rodzaju od najniższych do najwyższych. Zadaniem jej było upowszechnienie wykształcenia elementarnego, ulepszenie i pomnożenie szkół elementarnych rządowych i gminnych. Wielopolski pragnął, by w jaknajkrótszym czasie powstały szkoły we wszystkich wsiach i miastach. Szkół elementarnych miało być z czasem 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 możliwości.

Nawet właścicielom wiejskim miało przysługiwać prawo otwierania szkół, jeśli tylko obmyślał 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 gimnazyów. Odtąd każdy mieszkaniec Królestwa i każdy obcy miał prawo kształcić się w szkołach powiatowych i gimnazyach a wszelkie dotychczasowe ograniczenia uchylono, jako „szkodliwe społeczności i sprzeczne z duchem prawodawstwa“.

Główną wagę położyła ustawa Wielopolskiego na gimnazya, 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 którym oprócz przedmiotów kursu gimnazjalnego wykładano przedmioty należące właściwie do uniwersytetu, jak: ekonomię polityczną, historję filozofii, algebrę wyższą i rachunek różniczkowy.

Za staraniem Wielopolskiego powstała także Szkoła Główna w Warszawie, do której powołano najznakomit-

szych 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.

I Szkoła Główna i gimnazya otrzymały skutkiem ustawy z roku 1862 charakter polski nie tylko ze względu na język wykładowy i nauczycieli, ale i z tego powodu, że na pierwszym planie postawiono historię i literaturę polską i że cały duch przenikający plan lekcyjny był szczerze polskim.

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, w Kaliszu, w Radomiu i Lublinie, postawiając 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, przeniósł 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 kategorii zrusyfikowano. Zniesienie nawet formalnej odrębności Królestwa zadało ostateczny cios wychowaniu narodowemu w Królestwie Polskim.

Po czterdziestoletnim tępieniu oświaty i wychowania narodowego nastały w obecnej chwili czasy dla szkolnictwa polskiego przełomowe. Zmiana politycznych stosunków w Rosji oddziaływała, jak w ogóle 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 rokuje bardzo pomyślne nadzieje na przyszłość i świadczy, że żyjemy w przededniu najświetniejszej epoki w dziejach wychowania narodowego.

E) Praktycy i teoretycy w Polsce tego okresu.

Na pochwałę społeczeństwa polskiego powiedzieć potrzeba, że, ilekroć z powodu trudnego położenia nie danem mu było kształcić młode pokolenie w duchu narodowym przy pomocy państwa, o własnych siłach starało się braki te uzupełniać, popierało instytucje wychowawcze prywatne, wychowaniem domowym uzupełniało niedostatki wychowania publicznego. Pobudzały wtedy społeczeństwo nasze do tej obywatelskiej pracy jednostki, wyższe zdolnościami, poświęceniem, szlachetnością.

Nie brakło tego robzaju ludzi i w okresie niniejszym. Z liczego zastępu zasłużonych na tem polu pracowników na szczególnie chlubną wzmiankę zasługują: Ksiądz Jakób Falkowski, Stanisław Jachowicz i Klementyna z Tańskich Hofmanowa.

1. Ksiądz Jakób Falkowski (ur. 1775, um. 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 Austrii, zwłaszcza w Wiedniu, gdzie z polecenia Dyrektora Edukacyi 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 związane ściśle z nazwiskiem zacnego kapłana, były dla niego szeregiem udręczeń i walk o zabezpieczenie bytu tego zakładu. Przetrwał je jednak ksiądz Falkowski szczęśliwie. Wsparty hojnością cara Aleksandra I., ministra oświaty Grabowskiego i zapisem szlachetnego Staszica, doczekał się tej szczęśliwej chwili, że w roku 1826 położono kamień węgielny pod budowę własnego gmachu dla jego nieszczęśliwych wychowanków.

Odtąd wszystkie swe zabiegi i starania kierował Falkowski ku ulepszeniu metody nauczania, ku pomnożeniu funduszów zakładu, ku ulepszeniu losu głuchoniemych. Szczęśliwym był bardzo w doborze nauczycieli, których umiał natchnąć miłością obranego zawodu i zachęcić do naukowych studyów w kierunku ich specjalności. Krzewił nadto myśl, by w seminariach 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 ksiądz Falkowski czynny i w literaturze w zakresie swej specjalnej nauki, wydając kilka dziełek dotyczących nauczania głuchoniemych.

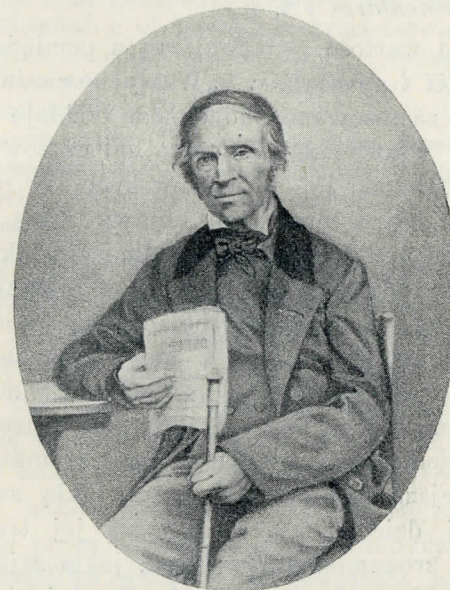
Na wdzięczną pamięć u potomnych zasłużył sobie także jako pedagog, filantrop i pisarz:

2. Stanisław Jachowicz (ur. r. 1796, um. 1857).

Po odbyciu studyów gimnazjalnych i uniwersyteckich w Galicyi przeniósł się roku 1818 do Warszawy i zaciągnął się w szeregi urzędników Prokuratury Królestwa Polskiego. Lecz zawód urzędniczy za ciasny był dla tego umysłu szerzej patrzącego, rwącego się do czynów, do bezpośrednich dla bliźnich prac. 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 urzędni-

czym otwierały mu się widoki weale pomyślne, porzucił go, obierając natomiast niepewny i fraszobliwy żywot nauczyciela domowego. Zapal niezwykły, z jakim oddawał się zajęciom nauczycielskim, wielka zręczność w udzielaniu wiadomości, łatwość, z jaką zdobywszy 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



Stanisław Jachowicz.

głosem, przygotowywał młode umysły do ćwiczeń oderwanych, do działania abstrakcyi, która jest pierwszym warunkiem porządnego myślenia, że wyniki swych badań samodzielnych trafnie spożytkował w nauce elementarnej, że wreszcie nauczanie wszelkie ściśle łączył z wychowywaniem,

W praktycznem wychowywaniu 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 na-

uczającym a nauczany nie pewnej serdeczności i zaufania Nauczyciel, którego uczeń nie pokocha, nie albo wcale nie nie robi. 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«, »Pamiętka dla dobrych dzieci«, »Nauka w zabawie«, »Dzienniczek dla dzieci«* (4 tomy), *»Zabawki dla młodych dzieci«, »Rozmowy mamy z Józia«, »Pamiętka dla Eryczka«, »Sto nowych powiastek wierszem«, »Śpiewy dla dzieci z nutami«, »Elementarz«* i t. p.

Największą wartość pedagogiczną z pomiędzy tych dzieł mają: *»Bajki i powiastki«*. „W wychowaniu i nauczaniu bajka należycie zastosowana oddać może i oddaje wychowawcy ważne usługi. Prawdę tę uznawano od czasów 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 dzieci, wielka ich skuteczność w szczepieniu zasad wzniosłych w młodych sercach.

Zarzucono bajkom Jachowicza, że niekiedy zawierają zbyt długie, nużące morały, że w zdrobniałych wyrazach i zwrotach wprowadził niemily, a, jak twierdzą niektórzy, wręcz szkodliwy zwyczaj rozpieszczania dzieci, że w treści bajek zbyt wiele nagromadził niezdrowej czułościowości. 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, posłuszną, z sercem tklivem i czułem na każdy, choćby najłżejszy 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 igielką“. Sądzą ci przeciwnicy, że należałoby raczej w dziecku obudzić tę świadomość, że „cała przyroda jest człowiekowi, jeżeli nie wroga, to obojętną, że jest bezlitością 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 tymi 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 tym 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. Przyjrząwszy się z bliska 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 przez udzielanie lekcyi zdobytych.

Jakaś szczęśliwa gwiazda przyświecała zamysłom szlachetnego filantropa. Raz w pewnym kółku prywatnem dał się słyszeć, że pragnąłby utworzyć w Warszawie dom dla sierót. Jeden z młodych uczniów poety pochwycił tę myśl ofiarując dwa złote. Uścisnął chłopca „ojciec Jachowicz“, przyjął datek, a rozpoczynając raz akcyę składek, nie pierwszej 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 Pestalozziego, którem Jachowicza o wiele prześciga, można jednak z całą słuszością twierdzić, że Jachowicz przewyższa szwajcarskiego pedagoga nieznudzoną pracowito-

ścią, konsekwencyą w działaniu, a nadewszystko praktycznym i trzeźwym rozumem. Gdy bowiem Pestalozzi skutkiem dziwnej niezaraźliwości, straciwszy znaczne sumy na próby nie dość oględnie podjęte, tulać się musiał z miejsca na miejsce, Jachowicz sam ubogi, dzięki tylko praktycznemu zmysłowi, krociowe sumy gromadził 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 n. p. 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 potrzebnym 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 praktyce nie wykonano. Stąd wychowywały się nasze kobiety z domów zamożniejszych w wieku XVIII. zupełnie po francusku, bądź wyjeżdżając do Francji, bądź sprowadzając do Polski guwernerów i guwernatki francuskie.

Klementyna z Tańskich Hofmanowa (ur. r. 1798, um. 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 dziewcząt polskich, zaopatrzyła dzieci i podrastające dziewczęta i matki w najlepsze ku temu środki, w potrzebne książki i rozumne wskazówki.

Klementyna przeżyła 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 historyi Naruszewicza nie w ojczystym języku, ale w tłumaczeniu francuskim. Gdy po śmierci ojca matka



Klementyna z Tańskich Hofmanowa.

jej osiadła w Warszawie, zaczęła się dla niej prawdziwa szkoła praktycznego życia. Szczupłymi dochodami trzeba było potrzeby domu opędzać, porzuciła więc często książki i przykładła ręki do igły, ucząc przytem młodszą siostrę.

Przyjacieli jej ojca, ks. Woronicz, późniejszy arcybiskup i chluba kościoła polskiego, bywając w domu matki, a dostrzegłszy w Klementynie zdolności pisarskich, zaznajomił ją z klasycznymi pisarzami polskimi. W roku 1817 przeczytała

ona wiersz Kazimierza Brodzińskiego pod tytułem „Żal za polskim językiem“, a utwor ten rzewny tak silnie odbił się w jej duszy, że odtąd z całym zapalem zaczęła czytać dzieła Kochanowskiego, Górnickiego, Skargi, Krasickiego i Woronicza.

W roku 1817 bezimiennie umieściła w jednym 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: *»Pamiętka 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 peryodyczne 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, zaznajamiały ogół młodzieży z własnym krajem, jego przyrodą i skarbami, obudzały żywe zamiłowanie do ziemi rodzinnej“.

W *»Rozrywkach«* podawała Hofmanowa najpiękniejsze wyjątki z dzieł Reja, Górnickiego, Skargi, Klonowicza i wiele innych, zaznajamiając tym sposobem młodych czytelników z najpiękniejszymi 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 praktycznym 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 „Towarzystwo dobroczynności pań“, urządza szpitale i pilnuje rannych. Po niepomyślnym wyniku powstania, gdy Hof-

man 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 funduszków 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 biblioteka 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 „Père Lachaise“, w Warszawie zaś w kościele OO. Reformatorów umieszczono kamień z napisem: „Matki i dzieci, zmówcie „Zdrowaś Maryo“ za Jej duszę!“

Życie Hofmanowej i dzieła zasługują na to w całej pełni, by je знаła każda Polka. „Literatura nasza nie ma wiele książek równie dla kobiety polskiej polecenia godnych, jak Tańskiej“. Słusznie też o niej powiada znakomity pisarz: „Szacunujemy 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, (ur. r. 1808, um. 1869), po ukończeniu studyów 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 studyom filozoficznym. Pisał też z początku rozprawy swe filozoficzne wyłącznie w języku niemieckim. Gdy jednak widział, że budzi to niemłą 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 światelko. Język polski jest naszym słońcem, język niemiecki jest względem nas słońcem-olbrzymem, ale o świetle mdłym i zimowym“.

Najważniejszym dziełem Trentowskiego jest: »*Myśli ni czyli catokształt loiki narodowej*«. Autor rozwija w dziele ten swój system, jak sądzi, zgoła odmienny od dotychczas znanych, polegający na zasadzie troistości (metoda trychotomiczna). »*Myśli ni*« dzieli się na trzy główne części: analitykę, dialektykę i systematykę. Dzieło, które znalazło uznanie i rozgłos u najznakomitszych uczonych współczesnych, szkodzić licznym i częstym wycieczki autora w inne sfery wiedzy, jak: teologia i polityka. Gmatwają one wykład i pozbawiają go powagi, prawdziwie zaś ciernisty język, upstrzony bądź wyrazami staroświeckimi (archaizmami), bądź przez Trentowskiego ukutymi (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, nie zawsze wolny jest od samochwalstwa.

Ma natomiast Trentowski tę zasługę wobec filozofii polskiej, że obok Jana Śniadeckiego jest on jedynym, który obudził zajęcie dla niej, że kilka jej działów opracował z wielkim 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, szlachcie i magnatom, jak niemniej pewna predylekcyja do nauki niemieckiej i protestantyzmu. Z tem wszystkim »*Chowannę*« uznać należy za najznakomitsze dzieło pedagogiczne w języku polskim ogłoszone; pełno w niem nieocenionych prawideł i świetnych, głębokich pomysłów.

Cała »*Chowanna*« zakreślona była na wielką skalę i obejmuje trzy części:

1. Część pierwsza obejmuje naukę o wychowaniu, czyli Nepiodykę (od greckiego wyrazu *νήπιος* = dziecko). Mówi w tej części autor o wychowanku pod względem jego „realności“ (zmysły, pamięć, rozum), pod względem „idealności“ (um, rozsądek, umysł) i pod względem „rzeczywistości“ (jażn poznająca, tlejąca, czująca i działająca).

2. Część druga »*Chowanny*« obejmuje dydaktykę, jest więc w niej mowa o nauczycielu, o nauce wogóle i o nauczaniu w szczególności.

3. Część trzecia wreszcie dzieła zajmuje się szkołą, jej rodzajami, rozwojem i przedstawia dzieje szkół i wychowania wogóle, w Polsce w szczególności.

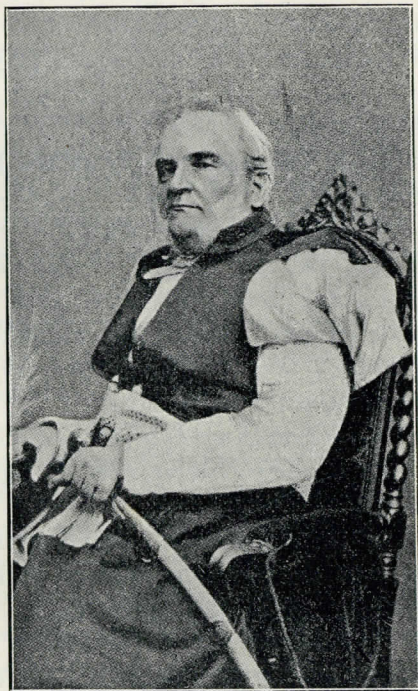
F) Szkoły i wychowanie w Polsce w czasach najnowszych.

a) Dzielnica austriacka.

1. Ustanowienie Rady Szkolnej krajowej.

Dzielnica, w której mieszkamy, nie doznała błogich skutków, jakie na oświatę i szkoły wywarła Komisya Edukacyjna w Polsce, gdyż jeszcze przed jej ustanowieniem t. j. r. 1772 dostała się pod panowanie Austrii. Nowy rząd wcale się nie troszczył o oświatę w kraju zabranym. Między rokiem 1773 a 1850 powstało w Galicyi zaledwie sześć szkół średnich i 43 ludowe główne t. zw. *Hauptschulen*. Była wprowadzić pewna liczba szkół parafialnych, czynnych tylko w zimowej porze,

ale stan ich był bardzo opłakany, gdyż uczyli w nich ludzie nieodpowiadający nawet najskromniejszym wymaganiom pedagogii: organiści, dyacy i różnego rodzaju przybłędy. Lud nie widząc z takiej nauki żadnego dla siebie praktycznego pożytku, nie umiając ocenić zadania i korzyści z dobrej szkoły płynących, bronił się przed zakładaniem szkółek, które uważał za niepotrzebne źródło wydatków. Nie dziw zatem, że siola nasze



Józef Dietl.

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 r. 1846. Wprawdzie już w r. 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.

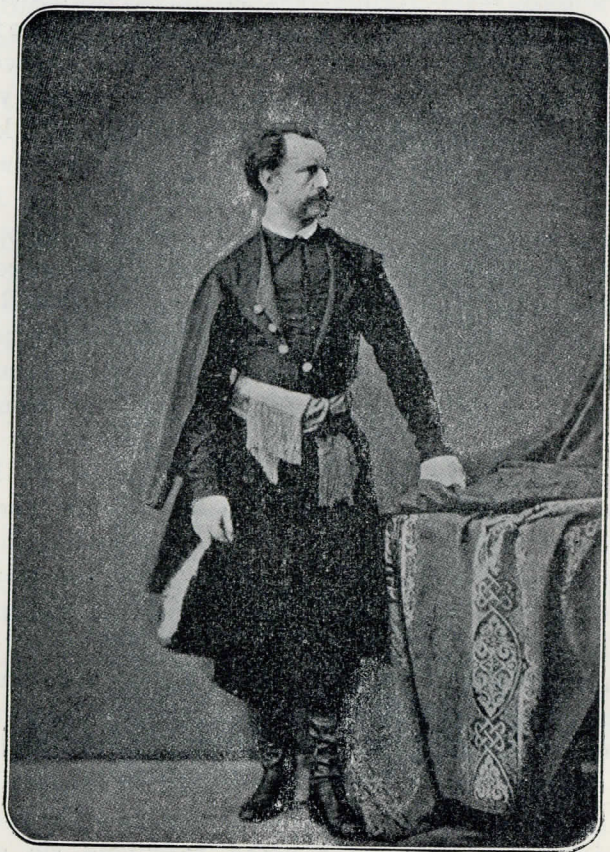
Stan rzeczy zmienił się, gdy zwołany w jesieni 1865 Sejm organizacyjny, którego zadaniem było przetworzenie stosunków krajowych na modłę konstytucyjną, zajął się także sprawą reformy szkół. Najgorliwszymi jej orędownikami w sejmie byli mężowie wielkich zasług publicznych: Józef Dietl i Adam Potocki. Józef Dietl, profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego (ur. 1804, um. 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, w końcu ustanowienie osobnej władzy szkolnej krajowej, która miałaby zaawadywać wszelkimi sprawami wychowania publicznego.

Program w dziele Dietla postawiony, rozwijały następnie prace sejmu, a że obejmował on cały zakres organizacji stronnictwa, więc był tym kamieniem węgielnym, na którym oparły się późniejsze ustawy szkolne.

Program ten popierał z całym zapalem i możliwym swym wpływem Adam Potocki (ur. 1822, um. 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 r. 1866 przerwała prace organizacyjne nad naszym 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 Austrii, powołana została w Galicyi do życia Rada szkolna krajowa. Wprawdzie powołano instytucję tę jedynie w drodze rozporządzenia

cesarskiego (rozporządzenie to nosi datę 25. czerwca 1867), które w każdej chwili mogło być zniesione, to jednak zdobycz to była tak wielka, krok na drodze rozwoju oświaty w Galicyi tak ważny, że kraj powitał wypadek ten z najwyższą radością, że wiązano z niem najpiękniejsze nadzieje na przyszłość.



Adam Potocki.

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 religii i moralności, przedzierało się w każdy zakątek kraju, pod strzechę każdej lepianki“.

Sejm galicyjski, korzystając z przyznanego sobie prawa określania zasad organizacyi szkół ludowych, uchwalił w r. 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 przyczyniać w pewnym stopniu do utrzymania nauczycieli. Cel nauki, która odtąd miała być prowadzoną w języku ojczystym dla wszystkich szkół elementarnych, zwanych pospolitemi, był wszędzie jednakowy. Nauki w szerszym zakresie udzielać miały szkoły wydzielowe, 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 r. 1875 i regulamin szkolny w r. 1876 i postarała się o wydawanie książek szkolnych dla wszystkich kategorii 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 plany 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 Galicyi początkowo tym samym trybem, co wogóle w prowincjach austriackich. Na właściwe tory wchodzi przysposobienie nauczycielstwa ludowego do zawodu od chwili wprowadzenia seminarjów nauczycielskich męskich i żeńskich. Pierwsze seminarja nauczycielskie otwarto w Galicyi w r. 1871. Język wykładowy w seminarjach w zachodniej części kraju jest polski, seminarja wschodniej części kraju mają charakter utrakwistyczny: przedmiotów humanistycznych (języków, historii i geografii) uczy się w nich po polsku, przyrodniczych po rusku, a ćwiczenia praktyczne odbywają się w obu językach i dlatego z seminarjami temi połączono dwie szkoły ćwiczeń: polską i ruską.

Ustrój dzisiejszy szkół średnich, dzielących się na gimnazya i szkoły realne, sięga r. 1849 t. j. czasu, w którym zaprowadzono w Austrii t. zw. Zarys Organizacyjny. Celem bezpośrednim, jaki mają sobie wytknięte gimnazya, jest: dać wychowankom wyższe, ogólne wykształcenie, a tem samem przygotować ich do studyów uniwersyteckich, wykształcenie harmonijne wszystkich sił duchowych ucznia, urobienie szlachetnego, silnego charakteru. Punkt ciężkości nie leży 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 mają uczniowie przez osobny egzamin dojrzałości.

Celem bezpośrednim szkół realnych, (których organizacja na mocy ustawy z r. 1867 pozostawiona jest sejmom krajowym), jest: dać uczniom ogólne wykształcenie ze szczególnem uwzględnieniem nauk matematyczno-przyrodniczych. I tu, podobnie jak w gimnazyach, zaprowadzono egzamin dojrzałości, który stanowi warunek do przejścia do szkół wyższych technicznych.

Wykształcenia wyższego udzielają dwa uniwersytety: we Lwowie i w Krakowie, i szkoła politechniczna we Lwowie. W uniwersytecie lwowskim zaprowadzono język polski jako wykładowy na mocy rozporządzenia cesarskiego z dnia 4. lipca 1871, w uniwersytecie zaś krakowskim takim samem rozporządzeniem z dnia 30. kwietnia 1870.

Jeżeli rzucimy okiem na stan oświaty i szkół w Galicyi przed ustanowieniem Rady szkolnej krajowej i zestawimy go ze stanem obecnym, okaże się postęp bardzo poważny. Pierwsze sprawozdanie z r. 1870 wykazuje 2.469 szkół ludowych, z ogólną liczbą nauczycieli 3.165 i liczbę uczniów 163.917. W roku szkolnym 1905 na 6-ty było w Galicyi wedle sprawozdania Rady szkolnej krajowej 4.747 szkół ludowych, uczyło w nich 11.303 nauczycieli, uczęszczało zaś do tych szkół na naukę codzienną, obowiązkową i na naukę dopełniającą razem dzieci 1.052.024.

Szkół średnich jest obecnie 55, czyli 44 gimnazya a 11 szkół realnych. Oprócz szkół ludowych i średnich liczy kraj nasz cały szereg szkół o charakterze specjalnym, szkoły przemysłowe i handlowe, które jednak z wyjątkiem szkół państwowych przemysłowych we Lwowie, w Krakowie, szkoły zawodowej przemysłu drzewnego w Zakopanem i Kołomyi, szkoły ślusarskiej w Świątnikach i Akademii handlowej we Lwowie, utrzymywane są dotychczas z funduszków krajowych lub gminnych.

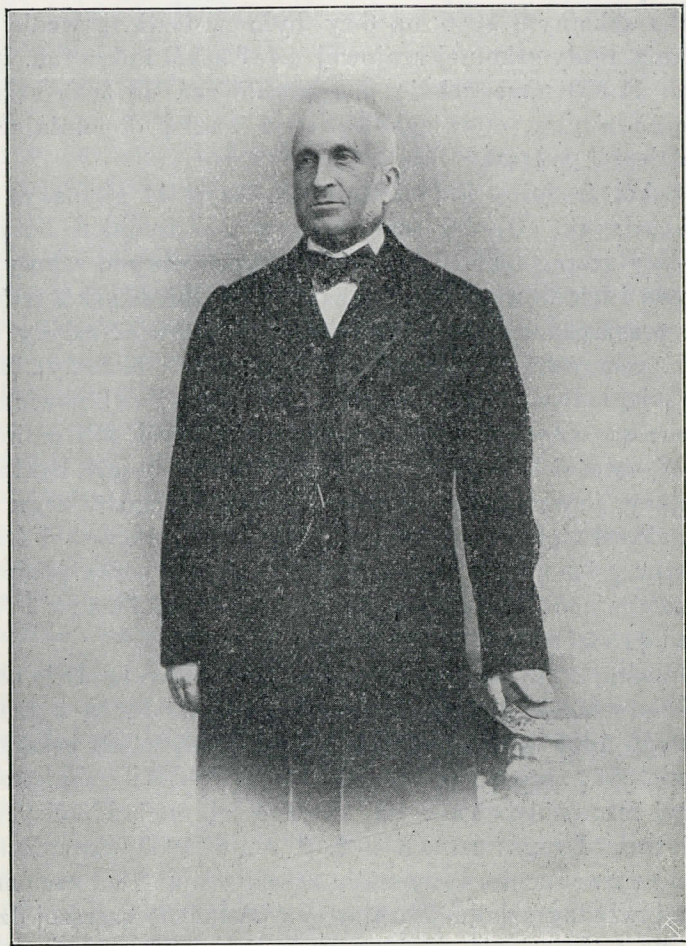
W ostatnich czasach zanotować trzeba objaw bardzo pocieszający, powstawanie w kraju naszym całego szeregu szkół o charakterze prywatnym. Są niemi szkoły ludowe i średnie, prywatne gimnazya i licea żeńskie, coraz pomysłniej się rozwijające, tudzież prywatne seminarja nauczycielskie.

Ważną zdobycz dla kraju naszego stanowią dwie ustawy o Radzie szkolnej krajowej z lat ostatnich. Jedna z nich z d. 15. lutego 1905 weszła na miejsce rozporządzenia cesarskiego z roku 1867, zapewniając najwyższej naszej magistraturze szkolnej istnienie pewne, od chwilowych zmian politycznych niezależne. Druga ustawa z d. 9. maja 1907 przyniosła jej znaczne rozszerzenie autonomii, umożliwiając tem samem najwyższej władzy szkolnej krajowej rozwinięcie szerszej działalności dla podniesienia oświaty w kraju.

2. Prace i usiłowania obywatelskie około podniesienia wychowania w Galicyi.

Zmiana kierunku rządów, która nastąpiła w Galicyi w r. 1865, ponowne powołanie hr. Gołuchowskiego na urząd Namiestnika, sankcyja cesarska, nadana krajowej ustawie o ję-

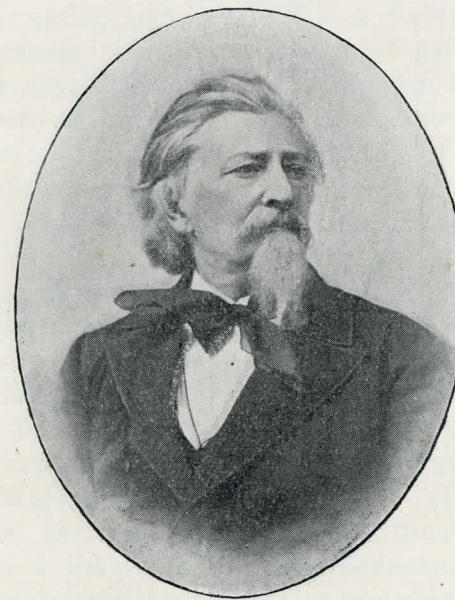
zyku wykładowym w szkołach, i postanowienie cesarskie o utworzeniu Rady szkolnej krajowej, wywołały ożywiony ruch w zakresie wychowania i oświaty w Galicyi. Objawem tego ruchu było między innemi: zawiązanie Towarzystwa



Agenor Hr. Gołuchowski.

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 przyczy-

nili się w pierwszym rzędzie: Zygmunt Sawczyński (ur. 1826, um. 1893), Bronisław Trzaskowski (ur. 1824, um. 1906), i zasłużony księgarz lwowski Karol Wild, w ciągu 40-tu lat swego istnienia, oddało krajowi bardzo ważne usługi. Podniosło ono ducha obywatelskiego u nauczycieli ludowych, zabiegało usilnie około poprawy ich bytu materyalnego, rozbudziło żywy ruch wydawniczy w zakresie książek szkolnych i wydawnictwach dla młodzieży, powołało do życia cały szereg szkół wyższych żeńskich i przemysło-

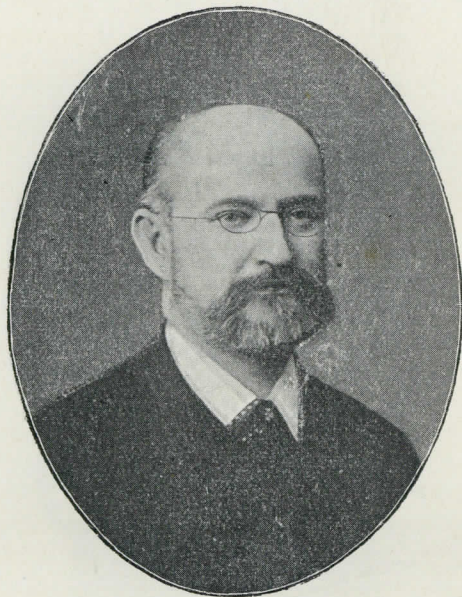


Zygmunt Sawczyński.

wych, burs dla ubogiej a pilnej młodzieży, przyczyniło się bardzo wiele do obudzenia świadomego celu postępowania w pedagogice i dydaktyce przez wydawanie organu swego pod tyt. „Szkoła“.

Pierwotnie obejmowała „Szkoła“ prace całego zakresu pedagogii i dydaktyki, a w pracach „Towarzystwa pedagogicznego“ brali zarówno udział nauczyciele szkół ludowych, jak uniwersytetów i szkół średnich. Wkrótce jednak pilnych spraw szkolnictwa wszelkich kategorii namnożyło się takie

mnóstwo, że okazała się potrzeba stworzenia osobnego towarzystwa i organu poświęconego sprawom wychowania i nauczania w szkołach średnich. Tak powstało w r. 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



Zygmunt Samolewicz.

i materialnych, czem Towarzystwo pedagogiczne dla nauczycielstwa ludowego. Wydało cały szereg wybornych podręczników dla szkół średnich, a otaczając szczególniejszą opieką naukę dziejów języka i literatury ojczystej, niespożyta społeczeństwu wyświadczyło usługę.

Towarzystwo wydaje obok swego organu „Muzeum“, także „Bibliotekę dla młodzieży“, obejmującą utwory najznakomitszych pisarzy naszych wraz z wstępami i objaśnieniami. Towarzystwo rozwinęło od czasu swego istnienia szeroką dzia-

łalność wydawniczą, wydając cały szereg pożytecznych i dobrze obmyślanych podręczników dla szkół średnich, w ostatnich zaś czasach podjęło się wydawnictwa obszerniejszego p. t. „Nauka i sztuka“, która objąć ma szereg monografii popularno-naukowych ze szczególnem uwzględnieniem kultury polskiej.

Oba Towarzystwa pedagogiczne wspólnem staraniem stworzyły w ostatnich czasach „Polskie Muzeum szkolne“, otwarte we Lwowie d. 3-go maja 1907 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 urządzenie wzorowych gabinetów przyrodniczych, fizycznych, laboratoryów chemicznych, biologicznych i innych. Obecny stan zbiorów „Muzeum“ wynosi 6.403 pozycyi, Biblioteka obejmuje najcenniejsze dzieła z zakresu pedagogii i dydaktyki, dzieła traktujące o ustroju i historii szkół w ogóle, a w Polsce w szczególności. Biblioteka ta służyć ma przede wszystkim do użytku osób pracujących na polu historii i szkolnictwa w Polsce, może jednak także być bardzo pomocną do przygotowania się do egzaminów nauczycielskich i dla dalszego kształcenia się nauczycieli. Zbiór środków służących do umysłowania nauki jest w muzeum na razie jeszcze nie zbyt obfity. Zarząd jednak zawiązał już stosunki z wielu zagranicznymi firmami i z Towarzystwem urządzeń szkolnych „Urania“ w Warszawie. Zamiarem Zarządu „Polskiego Muzeum szkolnego“ jest obudzenie żywszego ruchu wytwórczego na tem polu i w naszym kraju, a przede wszystkim dopomaganie do rozwoju istniejących już u nas słabych zaczątków tego przemysłu.

Pocieszającym objawem jest w ostatnich czasach powstawanie towarzystw z kół nienauczycielskich, mających za zadanie opiekę nad młodzieżą szkół ludowych i średnich. Należą tu przed innemi: „Związek rodzicielski“ i „Towarzystwo ochrony młodzieży“.

Zbliżyć rodziców i opiekunów do nauczycieli i wychowawców, objaśniać jednym i drugim o wzajemnych potrzebach, wyrównywać różnice, pobudzać do świadomego celu wychowania młodego pokolenia — wziął sobie za zadanie założony w r. 1896 przez Mieczysława Baranow-

skiego (ur. 1851, um. 1898) dwutygodnik pedagogiczny pod tyt. „Rodzina i szkoła”. Pismo to w początkach zajmowało się więcej teorią pedagogiczną i sprawami ogólnemi wychowania. Pod obecną redakcją, w połączeniu z drugim pismem pod tyt. „Wiedza i praca”, jest ono pismem „poświęconem domowemu i szkolnemu wychowaniu młodzieży, dalszemu kształceniu nauczycieli, oraz szerzeniu i popularyzacji wiedzy”.

Bardzo pożyteczną działalność wśród zawziętej walki z germanizacją rozwija na Śląsku „Polskie Towarzystwo

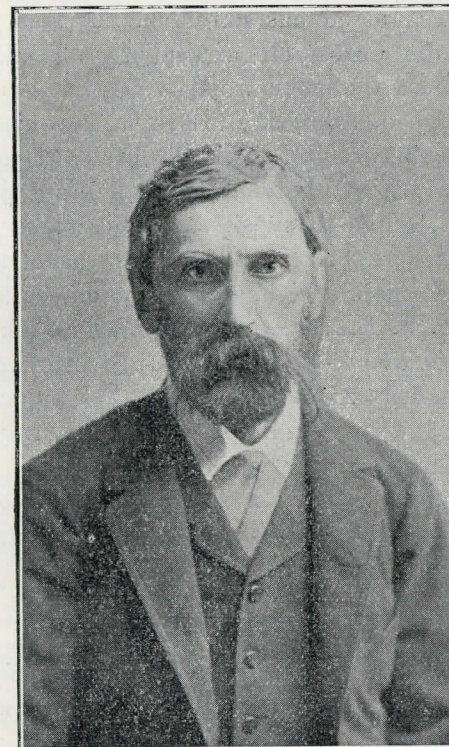


Mieczysław Baranowski.

stwo pedagogiczne” w Cieszyńsku, które w licznych swych kółkach, przez urządzenie lekcji praktycznych i kursów wakacyjnych, tudzież przy pomocy organu swego pod t. „Miesięcznik pedagogiczny” krzewi zdrowe zasady pedagogiczne, budzi świadomość narodową u pracowników na polu wychowania w tym kraju.

Bardzo ważną i w skutkach swych nader płodną pomoc w krzewieniu oświaty niesie władzom szkolnym Towarzy-

stwo 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 16-tu lat swego istnienia



Adam Asnyk.

zdołało Towarzystwo skupić około 28.000 członków i z każdym rokiem rozszerza swoją działalność, która rozciąga się na całe państwo austriackie. Towarzystwo składa się z licznych kół miejscowych, nad którymi naczelne kierownictwo ma Zarząd Główny w Krakowie. Wkładka roczna wynosi 2 K. od członka, z czego 1 K. obracana jest na potrzeby Koła miejscowego, druga zaś na cele ogólne całego Towarzystwa.

Głównem zadaniem Towarzystwa jest zakładanie szkół w miejscowościach, które nie posiadają szkół krajowych. Brak dostatecznych środków nie dozwolił Towarzystwu utworzyć szkół wszędzie tam, gdzie tego zachodziła pilna potrzeba. Radzi sobie więc Towarzystwo przez zakładanie tak zw. „szkółek początkowych“, w których nauczanie odbywa się zupełnie prywatnie. Szkółek takich jest obecnie około 100 w kraju.

Celem zwalczenia klęski analfabetyzmu, prawie nieznaney szczęśliwszym od nas narodom, zakłada Towarzystwo osobne kursa dla dorosłych analfabetów. Działalność tych kursów dociera nawet do sfer wojskowych, a władze wojskowe, uznając błogą jej działalność, przysyłają rokrocznie 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 zabierają podstępnie dzieci ubogich rodziców do ochroniek niemieckich, aby je potem całkowicie zniemczyć, zakłada T. S. L. „wzorowe ochronki“ dla dzieci polskich i powierza opiekę nad nimi ochraniarkom polskim.

Zakłada nadto z każdym rokiem po wsiach i miastach liczne czytelnie i wypożyczalnie, bursy dla synów włościańskich, domy ludowe, teatry włościańskie i t. d.

Wszechstronna zatem i zbawienna działalność tego towarzystwa w dziedzinie szkolnictwa i oświaty zasługuje na jak-najwyższe poparcie ze strony nauczycielstwa.

b) Dzielnica rosyjska.

Dotkliwa klęska, zadana Rosyi przez Japończyków i zachwianie się skutkiem tego absolutnej władzy w Rosyi, spowodowało w Królestwie Polskiem liczne zmiany w stosunkach społecznych wogóle, a szkolnych w szczególności. Niezwykle 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 kategorii 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 tak 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 prze-różnych instytucji oświatowych.

Powstała w pierwszym rządzie „Polska Macierz szkolna dla Królestwa Polskiego“. Macierz ma na celu krzewienie i popieranie oświaty w duchu narodowym. Środkami ku temu prowadzającymi być mają: zakładanie, utrzymywanie i popieranie szkół ludowych miejskich i wiejskich, seminariów 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 instytucji oświatowych w Królestwie Polskiem i pobudziła szerokie warstwy narodu do pracy wspólnej.

Szkoły zakładane przez „Macierz“ mają oczywiście charakter prywatny, bez żadnych uprawnień szkołom publicznym przysługujących. Rząd rosyjski zajął wobec żądań zaprowadzenia języka polskiego jako wykładowego w szkołach rządowych stanowisko odporne. Tem większe tedy bierze na się zadanie społeczeństwo samo, usiłując liczne zastępy młodzieży, pozbawionej dotychczas wszelkiej nauki i kierownictwa skupić około szkół prywatnych, wykazujących na razie znaczne braki tak pod względem planów jak doboru nauczycieli.

Ważną pomoc dla nowo powstających szkół w Królestwie stanowi Towarzystwo urządzeń szkolnych i pomocy naukowych pod tyt. „Urania“ w Warszawie. Towarzystwo to ma za zadanie ułatwiać rodzicom, wychowawcom i kierownikom szkół nabywanie po cenach przystępnych wszelkich środków naukowych i urządzeń szkolnych. „Urania“ urządza stałą wystawę środków naukowych, mającą dać obraz obecnego stanu szkolnictwa na Zachodzie i przedstawić nowe zdobycze na polu pedagogiki współczesnej. Osobni specjaliści udzielać tam mają

wyjaśnień i wskazówek, dotyczących poszczególnych działów wystawy. Z czasem zamierza „Urania“ przychodzić z pomocą nauczycielom przez urządzenie pracowni fizycznej, mechanicznej, chemicznej i biologicznej, w których będą mogli nauczyciele uzupełniać swoją wiedzę teoretyczną przy pomocy zajęć praktycznych, prowadzonych pod kierunkiem fachowych pedagogów.

Pracę w kierunku odrodzenia szkolnictwa narodowego w Królestwie Polskiem ułatwi społeczeństwu polskiemu ta okoliczność, że grunt ku temu jest tam już od dawna przygotowany przez wielki rozrost nauczania prywatnego, którem przez długi szereg lat usiłowano zastąpić wrogą szkołę rosyjską. Wytworzyły się skutkiem tego całe zastępy inteligencji, zajmujące się udzielaniem lekcyi prywatnych. Uczeń, artyści, literaci, przyrodnicy a nawet lekarze i adwokaci trudnią się tam udzielaniem lekcyi prywatnych.

Tem też zjawiskiem tłumaczy się bujny rozwój literatury pedagogicznej w Warszawie. Wychodzący tam przez lat dwadzieścia kilka „Przegląd pedagogiczny“ obecnie pod zmienionym tytułem „Szkoły polskiej“ gruntownością swych artykułów i wzorową redakcją może być śmiało postawiony obok najlepszych tego rodzaju wydawnictw zagranicznych. Na szczególną wzmiankę zasługuje „Encyklopedia wychowawcza“, wychodząca obecnie pod redakcją prof. Romana Plenkiewicza. Wydawnictwo to, które skupiło około siebie grono najwybitniejszych pedagogów polskich ze wszystkich dzielnic, jest prawdziwą kopalnią wiedzy pedagogicznej i stanowi chlubę naszej literatury naukowej.

c) Dzielnica pruska.

Najsmutniej przedstawia się sprawa wychowania młodzieży polskiej pod zaborem pruskim. Do r. 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 r. 1815 i uroczystą obietnicą króla pruskiego przy objęciu W. Księstwa Poznańskiego. Zwłaszcza przez kilka dziesiątek lat

przed wojną prusko-francuską panowały w całym nauczaniu niższem i średnim w Wielkopolsce zasady słuszne i pedagogiczne, ustalone w r. 1842 przez ministra oświaty Eichhorna. Cała nauka w szkołach ludowych a przeważnie także w gimnazyach pod zaborem pruskim była dla Polaków polską.

Nie znaczy to wcale, jakoby społeczeństwo polskie cieszyło się podówczas w Prusiech zupełnem poszanowaniem swych słusznych praw. Przeciwnie, znimczanie 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 terytorium w r. 1815 otrzymanem zakłady naukowe polskie liczne i dobrze zorganizowane, budzące szacunek u pedagogów pruskich. Zwycięska walka przeciw Francyi i rozrost sił politycznych ośmieliły Prusy do wydarcia Polakom i tych słabych resztek swobody. Zniesiono polski język wykładowy w gimnazyach, pozostawiając tylko naukę jego jako przedmiot osobny. Gdy wkrótce potem nawet naukę religii polecono wykładać we wszystkich klasach gimnazyalnych po niemiecku, a ks. arcybiskup Ledóchowski zakazał katechetom wykładać w tym języku, ustała nauka religii na czas walki kulturalnej w szkołach prawie zupełnie. Nie długo potem zniesiono język polski także w szkołach ludowych i polecono nawet naukę religii 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 r. 1906 zaprowadził rząd naukę religii w szkołach ludowych nawet na stopniu najniższym t. j. dla dzieci 6 i 7 letnich w języku niemieckim. Daremne więc były pokorne prośby rodziców ślone 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 jedyne go środka, który mu jeszcze pozostawał. Nie spodziewając się już niczego od rządu, a opierając się na swych prawach rodzicielskich, zaczęli rodzice zakazywać dzieciom odmawiania pacierza w języku niemieckim, odpowiadania w nauce religii na pytania w tym języku zadawane, oraz przyjmowania katechizmów niemieckich od nauczycieli. Drobną działwa polska spełniła wolę rodziców z powagą i z poświęceniem mimo kar dotkliwych na nią nakładanych. Tak wybuchł pamiętny strejk szkolny w Poznańskim w październiku r. 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.

G) „Szkoła przyszłości“.

„Stuleciem dziecka“ nazwała słynna autorka szwedzka Ellen Key (ur. r. 1849 w Sundsholm) wiek XX-ty. I zupełnie słusznie. Od wieku bowiem XVIII-go nie było tak ożywionego ruchu na polu piśmiennictwa pedagogicznego, co za dni naszych. Z nauki teoretycznej, jaką była pedagogia naukowa Herbarta, obowiązująca ogół pedagogiczny przez lat dziesiątki, stała się ona w czasach obecnych nauką przeważnie doświadczalną. Rozszerzyło się także do nieznanych dawniej rozmiarów koło pracowników zajmujących się pedagogią naukową. Zajmują się nią filozofowie, lekarze i prawnicy. Nie wystarcza już dziś nauczycielowi jak dawniej, rutyna, długą praktyką nabyta. Domagamy się obecnie od nauczycieli wszelkiej kategorii dokładnej znajomości duszy dziecięcej, na podstawie której mieliby oceniać trafność istniejących zasad i praktyk wychowawczych. Psychologia dziecka jest dziś już osobną, poważną nauką, która pedagogowi daje szerszy pogląd na jego pracę wychowawczą, wskazuje mu lepsze metody wychowawcze, pobudza do nowych doświadczeń w kierunku wychowania i nauczania.

Pedagog nowoczesny powinien posiadać specjalną znajomość charakterystycznych cech narodowości, z którą ma do czynienia; badać indywidualność swych wychowanków i ich otoczenia. Jednem słowem, domaga się pedagogia współczesna od nauczyciela, by wiedza naukowa i empiryczna wzajemnie się u niego dopełniały i pozwalały mu zrozumieć wszystkie objawy natury dziecięcej, które mu praktyka nastręczy.



Ellen Key.

W innej również dziedzinie objawia się ten kierunek doświadczalny współczesnej pedagogii. Dotychczas zajmowała się pedagogia 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. Lekarze, którzy dotychczas zajmowali stanowisko kry-

tyczne wobec szkoły, zajęli się obecnie gruntownie higieną wychowawczą, a liczne prace poważne z tej dziedziny, jak niemniej specjalne kongresy naukowe w sprawie higieny szkolnej w Norymberdze r. 1904 i w Londynie r. 1907 są wymownym dowodem wielkiego zainteresowania się tą sprawą.

I koła prawnicze, które dawniej zupełnie obojętnie zachowywały się wobec spraw wychowania, czynią obecnie pedagogię przedmiotem swoich badań. Prawo dziecka, opieka nad opuszczonymi dziećmi i moralnie zaniedbanymi, staje się coraz częściej przedmiotem obrad najwybitniejszych prawników. Rządy państw poświęcają temu przedmiotowi coraz więcej uwagi i starania.

Nie dziw zatem, że wobec tak ogólnego zainteresowania się sprawą wychowania, coraz częściej wylaniają się projekty zreformowania obecnej szkoły i zbudowania „szkoły przyszłości” na nowych podstawach. Zasady, na których opierać się ma ta szkoła są (zdaniem przeważnej części nowszych reformatorów pedagogicznych) mniej więcej takie:

1. Szkoła ma wychowywać młodzież dla pracy i przez pracę przystosować ją do samodzielnego orientowania się w życiu.

2. Wychowanie ma rozwijać wszystkie zasoby sił młodzieży wiodąc ją ku pełni życia i zadowolenia tak indywidualnego jak społecznego.

3. Metoda nauczania w szkole przyszłości ma uczynić pracę ucznia samodzielną, przyczyniać się do rozszerzenia jego widnokręgów umysłowych i budzić nieprzepartą chęć dalszej nauki.

4. Zdrowie i dzielność we względzie fizycznym mają stanowić ogólne tło, na którym odbywać się mogą samodzielne czynności duchowe. Stąd szkoła przyszłości szczególną zwraca uwagę na wychowanie fizyczne.

Jedynie odpowiednim miejscem dla przyszłej szkoły jest wieś zdrowa, piękna i cicha. Przemawiają za tem względy ważne: W interesie zdrowia fizycznego i moralnego młodzieży leży, potrzeba bliższego obcowania z przyrodą, oddalenie od wiru życia wielkomiejskiego, który nadmiarem wrażeń przy-

tępia zmysł badawczy, powoduje płytkość w myśleniu i uczuciu i szerzy zgniliznę moralną. Wieś jedynie dostarcza wolnej przestrzeni wychowankom do pracy fizycznej, której właściwszą postacią są zajęcia związane z rolnictwem i ogrodnictwem.

5. Szkoła przyszłości winna zastąpić rodzinę i być internatem, nauczyciele stale mają przebywać z młodzieżą, być ich towarzyszami i przyjaciółmi.

6. Wychowanie estetyczne ma pobudzać wychowanków do odnajdywania pierwiastków piękna w otoczeniu. Piękno mają oni poznawać przez bliskie obcowanie z przyrodą. Wychowanie estetyczne ma polegać nie na sztucznym pielęgnowaniu talentów, ale na budzeniu poczucia piękna.

Wymagania w tych sześciu punktach podniesione, urzeczywistniła do pewnego stopnia szkoła, założona przez dra Cecila Reddie w 1899 r. w Abbotsholmie, w prowincji Derbyshire w cichej wsi, w posiadłości wiejskiej. Drugą szkołę tego rodzaju założył uczeń dra Reddie w południowej Anglii, w hrabstwie Sussex w Bedales.

Obie te szkoły mieszczą się w zwykłych domkach wiejskich, które chłopcom przypominają mają dom rodzicielski.



Zbiórka siana w wiejskim ognisku wychowawczem.

(Landerziehungsheim).

Zamiast ciasnych dziedzińców murami otoczonych, pełno tu zieloności, światła i przestrzeni. Właściciele szkół dbają o to, aby wrażenie domu rodzinnego zachowane było w najmniejszych szczegółach. Jadalnia n. p. umeblowana jest artystycznie, a w bawialni fortepian, obrazy, posągi i t. p. świadczą, że dbają tu nie tylko o to, co pożyteczne, ale i o to, co przyjemne. Nietylko dyrektor szkoły i profesorowie, ale jego żona i córki zasiadają do wspólnego stołu z uczniami. Ranki poświęcone są przeważnie pracy umysłowej i szkolnej, popołudnia przeznaczone do pracy bądź na roli, bądź w warsztatach. Wieczory spędzają wychowankowie na zajęciach artystycznych i rozrywkach towarzyskich.

Metodą stosowaną w nauce szkolnej kieruje zasada, która każe zapoznawać uczniów z treścią i formą przedmiotu przez przechodzenie od pojęć zmysłowych do oderwanych, przez rozwijanie w uczniach ochoty do nauki dla nauki samej i pożytku, jaki z niej osiągnąć mogą. Bodźce zewnętrzne, jak: stopnie, nagrody i odznaczenia są wykluczone. Uczniowie powinni wiedzieć wcześniej, że życie nie jest loteryą ani zadowoleniem próżności.

Przez dwa pierwsze lata nauka odbywa się po angielsku, przez następne dwa lata mówią jak najczęściej po francusku, a potem znowu dwa lata po niemiecku. Uczą się języków metodą naturalną, gramatyka następuje po wyuczeniu się praktycznym języka i odbywa się również w sposób wyłącznie praktyczny.

Równie praktycznie obmyślano naukę matematyki. Wychowawcy czynią ciągle zastosowania rachunku, którego się uczą. Rozdzielono między nich rachunki folwarku, ogrodu, warsztatów, gier, laboratorium chemicznego, sali rysunkowej, żywności, opału i t. p.

Wykład nauk przyrodniczych ma także za podstawę obserwacją bezpośrednią, co jest tem łatwiejsze, że szkoła znajduje się na wsi, więc dzieci zbierać mogą rozmaite okazy z królestwa fauny, flory i minerałów. Życie, przyzwyczajenia i zewnętrzny wygląd zwierząt poznają wychowawcy wcześniej niż ich organa wewnętrzne i szkielety, kształty i budowę roślin przed ich klasyfikacją, nazwy i wygląd gwiazd i planet przed prawami o ich ruchu.

Częste wycieczki bliższe i dalsze dostarczają doskonałej sposobności do spostrzeżeń, a nauka tą drogą nabywana staje się naturalniejszą, zrozumialszą i bardziej zajmującą.

Historia również jest wykładana metodą, którą ma na celu rozbudzenie zainteresowania przez obserwację przyczyn i następstw w charakterach i biegu wypadków, a nie przez



Budowa gołębnika w wiejskim ognisku wychowawczem.

(Landerziehungsheim).

pamięciowy przegląd dat i faktów. Nauczyciele historii starają się uczniom wykazać stosunek wzajemny cech fizycznych, moralnych i politycznych w danym kraju, oraz ich rozwój handlowy.

Wychowanie fizyczne w tych szkołach ma za zadanie wyrabiać w wychowankach energię 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 założeniem szkoły, ogród był zarośnięty chwastami, a folwark w gruzach. Uczniowie uporządkowali wszystko, porobili drogi, zaprowadzili dreny, baryery napuścili 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, popołudnia wolne od pracy szkolnej wypełniają przejażdżki piesze i na bicyklach.

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 odznacza się wielką prostotą, choć przytem jest bardzo wygodne.

Stosunek uczniów do profesorów jest serdeczny i przyjacielski. Profesorowie przechadzają się swobodnie między uczniami i zachowują się względem nich jak starsi bracia. W rozmowach z nimi posługują się wyrażeniami języka uczniowskiego, a niekiedy nawet ich żargonem.

Uczniowie biorą codziennie kąpiele i każdy z nich ma przy łóżku wannę. W obu szkołach w Abbotsholme i Bedales uczniowie śpią przy otwartych oknach. Rozwijając człowieka wszechstronnie — sędzi dr. Reddie — należy go kształcić także pod względem towarzyskim, trzeba uczynić z niego to, co w potocznej mowie nazywamy „człowiekiem dobrze wychowanym“, aby i sam znajdował przyjemność w towarzystwie innych i był miłym dla nich towarzyszem. Dlatego trzy godziny wieczorne poświęcone są takiemu „urabianiu“ ludzi światowych. „Chcemy odzwyczaić naszych wychowanców —

mówi dr. Reddie — od nieśmiałości i niezręcznego zachowania się ludzi stroniących od towarzystw, i wdrożyć młodzież do znajdowania przyjemności w obcowaniu ze starszymi.“

„W tym celu co wieczór schodzą się uczniowie w salone, gdzie spotykają damy z rodzin swoich profesorów, oraz obcych gości, zwiedzających szkołę. Usiłowaliśmy salę, na ten cel przeznaczoną urządzić tak, aby czyniła wrażenie przyjemne i harmonijne; z tą myślą dobierane były meble, obrazy, posągi i t. d.“

„Od godziny 6 tej do 9-tej zamienia się szkoła w salę rodzinną, gdzie nietylko bawią się rozmową ale i muzyką, śpiewem, przedstawieniami amatorskimi, deklamacją i t. p.“

Muzyka starannie jest w szkole uprawiana, co wieczór urządzają uczniowie muzyczne produkcje, co tydzień koncert. „Uczniowie nasi — mówi dr. Reddie — mają tyleż skrzypiec, co i przyrządów do fotografii“.

Dla swoich przedstawień wybudowali sobie uczniowie sami teatr, a przedstawienia amatorskie nie są uważane jedynie za rozrywkę, ale także za poważny czynnik wychowawczy. Co tydzień jeden wieczór przeznaczony jest na czytanie utworów Szekspira.

Dla uzupełnienia obrazu szkolnego życia w tym zakładzie, dodać należy, że uczniowie zorganizowali w szkole dwa stowarzyszenia, w których toczą się rozprawy o różnych przedmiotach. Oprócz tego wydają własne pismo (*School Magazine*), które jest rodzajem kroniki ważniejszych wydarzeń szkolnych z ilustracjami i częścią literacką. Wydawnictwo to wyrabia zdolności literackie i daje wychowancom wrażenie, że szkoła ich jest małym, ale zupełnym światem.

Czynnikiem, który wyrabia u wychowanców poczucie artystyczne, jest tworzenie muzeum i galerii obrazów przy szkole, w których gromadzą obrazy znakomitych malarzy, posągi, meble stylowe i t. d.

Religia zajmuje w zakładzie również miejsce poważne. Modlitwa odmawiana w kaplicy rozpoczyna i kończy dzień w szkole. Odmawiają też uczniowie modlitwy przed i po jedzeniu, wieczorem zaś uczęszczają na nabożeństwa swojego wyznania.

Tak przedstawiają się słynne szkoły angielskie w Abbots-holm i Bedales. Kierunek ich praktyczny i dążenie do kształcenia w dziecku przyszłego członka przez rozwijanie wszystkich jego uzdolnień i całego zasobu rzutkości i energii, wyróżnia ten zakład bardzo wybitnie od innych szkół i systemów wychowawczych.

Przykład dra Reddie'go znalazł naśladowców we wszystkich prawie krajach, w pierwszym rzędzie we Francji i Niemczech.

Na wzór szkoły w Abbotsholm założył francuz Edmund Demolins w Verneuil koło Paryża swoje *écoles de roches* i rozszerzał w licznych dziełach teoretycznych idee wychowania na wsi.

Pierwszym, który w Niemczech idee dra Reddie w życie wprowadził, był Hermann Lietz, który również w licznych swych broszurach występował przeciw „książkowemu wykształceniu“ (*Tinten- und Bucherziehung*), a dla stwierdzenia swych poglądów, założył trzy szkoły na wsi „*Landerziehungsheime*“, dla trzech rozmaitych stopni wieku wychowanków swoich.

Na pierwszym stopniu — zdaniem Lietza — mają panować gry i zabawy, stopień drugi wdrażać ma wychowanków do posłuszeństwa i karności obywatelskiej, na trzecim wreszcie stopniu odbywać się ma właściwe studium naukowe. Zakład pierwszego stopnia umieścił Lietz w Ilsenburg. Przebywają w nim uczniowie najmłodsi, którzy większą część czasu spędzają na wycieczkach i zabawach wśród romantycznych dolin Harzu. W czternastym roku życia przenoszą się wychowankowie do drugiego ogniska wychowawczego w Haubinde, w ks. Saxen-Meiningen niedaleko Hildburghausen. Gospodarstwo rolne, leśne, rozległe sady, ogrody, pola — wszystko to przeznaczone jest do użytku uczniów. — W obrębie zakładu mieści się pracownia kowalska, ślusarska, stolarska, krawiecka i szewska, a ich werkmistrze wdrażają uczniów do praktycznej pracy. Uczniowie stopnia trzeciego umieszczeni są w Biberstein, w starym zamku niedaleko Fuldy, gdzie wśród cisy prawie klasztornej przygotowują się do egzaminów kończących studia. Zakładem tego ostatniego stopnia kieruje sam Hermann Lietze.

Oprócz ogólnych zasad przejętych z zakładu w Abbots-holm, obowiązują w zakładach Lietza jeszcze niektóre specjalne przepisy. I tak: uczniowie wstrzymują się zupełnie od napojów alkoholowych, niektórzy z nich używają wyłącznie pokarmów roślinnych, ubiór stanowią krótkie spodnie, lekka bluza i czerwona flanelowa czapeczka.

Specjalnością szkół Lietza są dalekie wycieczki wakacyjne, odbywane przez uczniów pieszo lub na kole, przy czym uczniowie spędzają noce często pod gołym niebem, znosząc wszelkiego rodzaju trudy i niewygody. Jedna z takich podróży prowadziła przez Anglię, druga przez Francję, trzecia przez Włochy. Z podróży tych spisują uczniowie pamiętniki i czynią zdjęcia z widoków miejsc, które szczególne na nich uczyniły wrażenie.

Za przykładem Lietza poszli liczni jego współpracownicy, zakładając liczne szkoły w Niemczech i Francji. I tak jeden z nich założył takie ognisko wychowawcze w Glarisegg, wiosce nad jeziorem Bodeńskim, inny nauczyciel taką samą szkołę w południowej Francji (*Ecole d'avenir*). Taki sam zakład dla dziewcząt nad jeziorem Bodeńskim utworzyła pani Petersen, która jest także twórczynią takiego samego instytutu w Stolpe nad Wannsee koło Berlina.

U nas „Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych“ krząta się od lat dwóch około utworzenia takiego „wiejskiego ogniska wychowawczego“ dla chłopców. Niezależnie zaś od niego zamierzają takie „ognisko“ założyć koło Jarosławia w Galicyi ks. Witold Czartoryski, ks. Jan Gralewski z Warszawy i Kazimierz Lutosławski.



A. Spis rzeczy podług rozdziałów.

	Str.
Wstęp	1
Pierwszy okres: Przed zaprowadzeniem chrześcijaństwa	3
I. Wychowanie u narodów wschodnich	3
Chińczycy	3
Japończycy	5
Indowie	9
Persowie	12
Egipcyanie	14
Izraelici	16
II. Wychowanie u ludów klasycznych	18
Grecya: a) Spartanie	19
b) Ateńczycy	22
c) Teoretycy pedagogiczni w Grecyi	25
Rzymianie	43
Drugi okres: Czasy od zaprowadzenia chrześcijaństwa do połowy wieku XV.:	
1. Wychowanie w pierwszych wiekach chrześcijaństwa	53
2. Szkoły i wychowanie w wiekach średnich	60
a) Karol Wielki i jego zasługi około krzewienia oświaty	61
b) Alfred Wielki	63
c) Rodzaje szkół i ich działalność w wiekach średnich	64
a) Szkoły parafialne	64
b) Szkoły klasztorne	66
c) Szkoły katedralne	72
d) Wychowanie rycerskie	73
e) Szkoły miejskie	76
3. Uniwersytety w wiekach średnich. — Założenie Uniwersytetu Jagiellońskiego	79

	Str.
Czasy Humanizmu i Reformacji od połowy wieku XV. do końca wieku XVI.	88
A) Humanizm i teoretycy pedagogiczni z końcem wieków średnich	88
a) Humanizm	88
b) Teoretycy pedagogiczni pod koniec wieków średnich	92
c) Z teorii pedagogicznej w ówczesnej Polsce	97
B) Reformacja i jej wpływ na szkoły i wychowanie	101
a) Marcin Luter	102
b) Filip Melanchton	104
c) Inni pedagogowie protestanccy wieku XVI.	105
d) Pisarze pedagogiczni w Polsce w wieku XVI.	109
C) Szkoły katolickie	119
a) Jezuici	119
b) Inne szkoły katolickie w wieku XVI.	126
c) Zakon Pijarów	126
Czas przejściowy w dziejach wychowania i nauczania w wieku XVII. i na początku wieku XVIII.	129
I. Reforma szkół i wychowania w kierunku realistycznym	129
1) Michał Montaigne	130
2) Kartezjusz Renatus (René Descartes)	132
3) Bakon z Werulamu	135
4) Ratichius (Ratke)	138
5) Comenius (Komeński)	142
II. Pietyści i August Hermann Francke	151
III. Fénelon, Jan Baptysta de la Salle i szkoły „Braci Chrześcijańskich“	156
IV. Janseniści	159
V. Z teorii pedagogicznej w Polsce w. XVII.	160
VI. Teorie pedagogiczne w Anglii ówczesnej — John Locke	164
Czasy Racyonalizmu i Neohumanizmu w wieku XVIII. i pierwszej połowie wieku XIX.	170
A) Racyonalizm i jego wpływ na teorie wychowawcze w tym okresie	170
Jan Jakób Rousseau	170
B) Filantropinizm i jego przedstawiciele	181
1. Basedow Jan Bernard	183
2. Campe Jeachim Henryk	188
3. Salzmann	189
C) Neohumanizm	192
D) Szkoły ludowe w drugiej połowie wieku XVIII.	194
Rochow Fryderyk Edward	195
Felbiger Jan Ignacy	196

	Str.
E) Reformy wychowania publicznego w Polsce w wieku XVIII.	201
I. Czasy przed Komisją Edukacyjną	203
a) Stanisław Konarski — Collegium nobilium	203
b) Szkoła kadetów i inne szkoły specjalne	208
c) Szkoły początkowe i wychowanie prywatne	208
II. Komisja Edukacyjna, jej twórcy i treść jej Ustaw	210
a) Ustanowienie Komisji Edukacyjnej i pierwsze jej prace	210
b) Twórcy i główni pracownicy w Komisji Edukacyjnej	220
c) Treść ustaw Komisji Edukacyjnej	224
F) Wpływ teorii pedagogicznych wieku XVIII. na wychowanie elementarne i oświatę ludu	230
1. Pestalozzi	230
2. Naśladowcy i zwolennicy pedagogii Pestalozziego	237
a) Adolf Diesterweg	238
b) Froebel i wychowanie przedszkolne, — Ogródki dziecięce	240
G) Filozofowie niemieccy w tym okresie i ich stosunek do pedagogii	244
a) Kant	245
b) Fichte	246
c) Herbart	247
H) Inni teoretycy pedagogii i dydaktyki w pierwszej połowie wieku XIX. — Lankaster i Bell. Jacotot	251
Czasy najnowsze od połowy wieku XIX.	254
A) Współcześni filozofowie angielscy i ich poglądy na wychowanie:	
1. Herbert Spencer	254
2. Alexander Bain	256
B) Szkoły specjalne (Zakłady dobroczynno-wychowawcze)	258
a) Zakłady dla głuchoniemych	258
b) Zakłady dla ciemnych	260
c) Zakłady dla dzieci umysłowo upośledzonych	261
d) Zakłady dla dzieci opuszczonych i moralnie zaniedbanych	262
C) Szkoły ludowe w Austrii w wieku XIX.	263
D) Szkoły i wychowanie w Polsce porozbiorowej	270
a) Dzielnica pruska	270

	Str.
b) Dzielnica rosyjska	277
c) Księstwo warszawskie	287
d) Królestwo Kongresowe	292
E) Praktycy i teoretycy w Polsce tego okresu	297
1. Ks. Jakób Falkowski	297
2. Stanisław Jachowicz	298
3. Wychowanie kobiet w Polsce tego czasu. — Klemen- tyna z Tańskich Hofmanowa	302
4. Bronisław Trentowski	305
F) Szkoły i wychowanie w Polsce w czasach najnowszych	307
a) Dzielnica austriacka	307
1. Ustanowienie Rady szkolnej krajowej	307
2. Prace i usiłowania obywatelskie około podniesie- nia wychowania w Galicyi	313
b) Dzielnica rosyjska	320
c) Dzielnica pruska	322
G) „Szkoła przyszłości“	324

B. Alfabetyczny spis treści.

Abacus str. 66	artistarum ordo 118
Abbotsholme („szkoła przyszło- ści“) 327	arytmetyka 34, 69
A — B — C strzelcy 77	Asnyk Adam 319
Agricola Rudolf 85	Aspazyja 25
Ahuramazda 14	astronomia 34, 69, 85, 128, 213
Akademios 31	Ateńczycy 19, 22
„akademicki stan“ 211, 215	ateńskie kobiety 25
Akademia 31, 147, 209, 212, 214, 215, 288	Augustyn św. 55, 58
akademie rycerskie 153	Aventinus Jan 85
akademickie kolonie 210	bacchantes 77
Alexander I., car 277, 293	Bacon Werulamski Franciszek 123, 130, 135, 228
Alexander de Villa Dei 69	Bain Alexander 256 i nast.
Alexandrya 16	bajka 300
Alfred W. 63	bakałarz 110
Alkibiades 29	Baranowski Mieczysław 317
alkohol 333	Basedow J. B. 183
Alkuin 62	Bazyli W. św. 55, 56
alumnat 152	Bazylianie 56, 209, 215
Alvarez Emanuel 121	Bédales („szkoła przyszłości“) 327
ambicyja 93	Bell Andrzej 251
Ambroży św. 58	Benedykt św. z Nursyi 67
analfabetyzm i jego zwalczanie 320	Benedyktyni 56, 62, 66, 216, 288
analiza 249, 253	Beneke 244
analogia 29	Besser W. 286
Anglicy 11	biblia pauperum 66
Antoniano Silvio 126	biblioteki 90
Aquaviva Claudius 120	„Biblioteka dla młodzieży“ 316
Aristoteles 26, 36	Biberstein (Landerziehungsheim) 332
Artemis 21	Bieliński Franciszek 210, 221
artes liberales (septem) 81, 117	Boccacio Giovanni 89
artistarum facultas 85	

Boëthius 71
 Bojanus 214
 Bonifacy św. 62
 Borelli Jan 215
 Boromeusz, p. Karol św.
 Borowski Leon 214
 „Bracia Chrześcijańscy“ 158
 Brahmini 9, 11
 Buddha 6, 10
 buddhaizm 6, 10, 11
 budynki szkolne 96, 205
 bursy 86
 bursarii 86

 Campe Jan Henryk 183, 188
 Cambridge 80
 Canisius Piotr 121, 123
 cantor 72
 Capella Martinus 70
 Cassiodorus 71
 Cegielski Hippolit 275
 cel wychowania i nauki 60, 113,
 146, 175, 181, 184, 196, 224,
 234, 238, 245, 246, 247, 255
 Celses Konrad 85
 Ceylon 11
 Chałubiński 294
 charakter i jego kształcenie 130,
 245
 Chińczycy 3—5
 Chodkiewicz Jan Karol 160
 Chodowiecki 184
 Chreptowicz Joachim 210, 220
 Chrodegang 72
 Chrysolaras 89
 Chryzostom Jan św. 55, 56
 Chrześcijaństwo 53, 60
 Cicero M. Tullius 46
 Cieszkowski August 275
 collegia Jezuitów 120, 122, 123
 collegia Pijarów 128
 collegium Nazarenum 204
 collegium nobilium 204
 Comenius, p. Komeński
 Cornelia, matka Grakchów 46
 corrector 121
 Cybulski Wojciech 275

Cystersi 216
 Czacki Tadeusz 214, 278, 284 i n.
 Czartoryski Adam ks. 184, 208,
 210, 214, 221, 278
 Czartoryski Witold 333
 Czech Józef 286
 Czerwiakowski Rafał 214
 czytanie 66, 217

 Dante Alighieri 89
 declamationes 45, 105
 definicya 29
 Defoë (Difoh) 188
 deіści, deizm 184
 Demolins Edmund 332
 dictator perpetuus 107
 Diderot 173
 Diesterweg Adolf 238, 252
 Dietl Józef 309
 Dinter Fryderyk 238
 diskos 20
 Dominikanie 216
 Donatus Aelius 68, 77
 Długosz Jan 87, 91
 Dupont de Nemours Piotr Samuel
 215
 Durini 207
 dyalektyka 69, 105, 118, 128
 dyalog 29
 dydaktyka 144
 dyktowanie 78,
 Dyrekcyja Edukacyi narodowej 292
 dyssydenckie szkoły 123, 143
 drukarska sztuka 101
 dżiu — dżitsu 7

 Efebowie 21, 25
 eforaty 288
 Egipcyanie 14
 egzamina 97, 197
 egzamina dojrzałości 312
 Eichhorn 323
 Eleaci 30
 Elementarz dla szkół elem. nar. 217
 Elżbieta, królowa polska, matka
 Jagiellonów 97
 empirya (ἐμπειρία) 136, 141

emulacya 122
 Encyklopedia nauk 135, 146
 „Encyklopedia wychowawcza“ 322
 Eneaszy Sylwiusz Piccolomini 87,
 92, 93
 de l'Epée ks. 259
 epistolografia 89
 Erazm z Rotterdamu 92, 94, 119
 Ernesti 193
 eruditio 121
 expulsio 122
 Euklides z Megary 30
 Eurotas 21

 Falkowski Jakób ks. 297
 Felbiger Jan Ignacy 196 i nast.
 263 i nast.
 Feliński Alojzy 286
 Fellenberg Filip 262
 Feltre da Vittorino 92
 Fénelon 156
 Ferdynand cesarz 266
 Fichte Bogumił 244, 245
 filantropinizm i filantropiniści 181,
 224, 230
 filozofia i filozofowie 31, 35, 131,
 133, 281
 Franciszek I. 264
 Franciszek Józef I. 266
 Francke Herman August 151
 Frank 214
 Frick Otton 251
 Froebel Fryderyk 238, 240, 241
 Fryderyk August 288
 Fryderyk W. 195

 gabinety 153
 galeria obrazów (szkolna) 331
 Galileusz 129, 136
 Gassendi 165
 geografia 147, 177, 205
 geometrya 34, 69
 Gesner 193
 giermek 74
 gymnastyka 33, 40
 gimnazya 117, 210, 294
 Gliczner Skrzetuski Erazm 109

Gołuchowski Agenor 313
 goldbergska szkoła 106
 Górnicki Łukasz 111
 Górski 294
 Goślicki Wawrzyniec 118
 gospodarstwo (nauka) 290
 Grabowski Stanisław 293
 Gralewski Jan ks. 333
 gramatyka 114, 131
 grammaticus 45
 grammatistes 24
 Grecy 18
 Groddeck Ernest 214
 Grzegorz z Sanoka 91
 Grzegorz W. św. 55, 60
 Guggenbühl 261
 Guggenmooss 261
 Guts-Muts 190

 Hadawig z Szwabii 72
 harakiri 6
 Hartlib 144
 Haubinda (Landerziehungsheim)
 332
 Haury Walentyn 260
 Hebrejczycy 17
 Hecker Juliusz 155, 196
 Hegendorfinus 104
 Helfert Jan 266
 Heloci 21
 Herbart Jan Fryderyk 244, 247 i n.
 Herbest Benedykt 118, 123
 Herbut Jan 160
 Herder 186
 Herodot 12
 Heyne Chrystyan 193
 Hieronim św. 55, 57
 historia 100, 103, 114, 160
 Hofmanowa z Tańskich 302
 Homer 22, 24
 Hozyusz 123
 Hrabanus Maurus 63
 humanizm 88 i nast.
 humaniści 88 i nast.
 Humboldtowie bracia 188
 hygiena 225, 290

Idea 29, 32, 33, 38, 170, 245
 Ilsenburg (Landerziehungsheim) 322
 Indowie 9
 indukcja 29, 97, 136, 137, 141
 indywidualność w wychowaniu 34, 47, 48, 50, 154, 281, 282
 inspektorowie 269, 293
 instrukcje 160
 instytut głuchoniemych (warszawski) 297
 instytut Maryjski 296
 „ w Puławach 293
 interes, zainteresowanie 248, 256, 283
 internaty 327
 ironia Sokratesowa 29
 ironia 154
 Islam 11, 14, 16
 Isner 87
 Izba Edukacyjna 288
 Izraelici 16

Jachowicz Stanisław 297, 298 i n.
 Jacotot Józef 252
 Jadwiga królowa 82
 Jansenści 159
 Japończycy 5—9
 Jarkowscy (bracia) 286
 Jehowa 16
 Jezus, syn Syrachowy 17
 Jezuici 97, 120, 209, 210
 język łaciński 68, 75, 77, 86, 87, 105, 107, 205, 228
 języki klasyczne 62, 94, 97
 języki obce 58, 75, 97, 100, 101, 162, 168, 185, 190, 205
 język ojczysty 58, 101, 116, 141, 151, 168, 205
 Józef II. 200, 264
 Jundziłł 214
 Jurkiewicz 294

καλοναγία 31
 Kalasanty Józef św. 126
 Kallimach Filip 91

kanclerz Uniwersytetu 87
 kanonicy regularni 216
 Kant Immanuel 168, 244, 245
 karność 34, 40, 71, 97, 103, 105, 110, 122, 150, 167, 177, 234
 Karol Boromeusz 125
 Karol Wielki 61
 Kartezjusz (Descartes) 130, 132, 213
 kary 47, 48, 50, 71, 78, 79, 93, 97, 103, 105, 110, 121, 128
 kasty 15, 16
 Katarzyna II. 200
 katechumenat, katecheza i szkoły katechetów 55, 59
 Katon starszy 46
 Kazimierz W. 81
 kąpiele 187, 191
 Key Ellen 324
 Kindermann Ferdynand 201
 Klemens z Aleksandryi 55
 Klemens XIV. 210
 Klewitz 229
 Klonowicz Fabian 160
 koedukacja 216
 Kollataj Hugo 210, 212, 213, 219, 278, 284, 286
 Komeński Jan Amos (Comenius) 130 i nast., 142 i nast., 242
 Komisja Edukacyjna 210
 „ szkolna 199, 263, 309
 „ nadworna naukowa p. Studienhof-kommission
 Konarski Jan 208
 Konarski Stanisław ks. 203, 204, 210
 koncentracja 59
 Konfucjusz 5
 kongresy higieny szkolnej 326
 Kopernik 129, 213
 Kopczyński Onufry 229
 „korpus kadetów“ 208, 272
 Korzeniowski Józef 286, 294
 Kościuszko 157, 208, 234
 Koszutski 109, 119
 Krzycki Andrzej 104
 Krzyżanowski 294

Kwiatkowski Marcin 119
 Kwintilian M. Fabius (Quintilianus) 46, 48, 49
 Kunicki Wacław 160
 Kuranda 198

Lakonizm 22
 Lancaster Józef 251
 „Landerziehungsheim“ 332
 Ledóchowski ks. 323
 lekarze 86
 lekcyje (lokacye) 78
 Leibniz 213
 Lelewel 214
 Leopold II. 264
 lekliwość 59
 Libanus Jerzy (Jerzy z Lignicy) 119
 Libelt Karol 274
 licentia 87
 liceum (Lykeion) 37
 liceum krzemienieckie 286
 „ w Lublinie 294
 „ warszawskie 271
 Lietz Hermann, Dr. 332
 Likurg 19, 22
 Linde Samuel Bogumił 271, 291
 litterati, litteratores 45
 locati 76
 Locke John 130, 164, 224, 227, 230
 logika 105, 128
 Łojola Ignacy 120
 Lorichius 109, 119
 lupus 78
 Luter Marcin 102
 Lutosławski Kazimierz 333

Łaźnie szkolne 187, 191, 205
 Łukasiewicz Józef 275
 „Macierz szkolna“ warszawska 321
 magister 72, 76
 magowie 14
 Majer Józef 308
 Marcinkowski Karol Dr. 272
 Martinus Capella 70

Marya Teresa 197, 263
 Marycki Szymon (Szymon z Pilzna) 111, 115
 Massalski Ignacy ks. biskup 210, 221
 Mateusz z Krakowa 83
 mechanizm w nauczaniu 197, 201, 202
 Medici Cosmas 89
 Medyceusze we Florencji 90
 medycyna 86
 Melancton Filip 104
 Merici Aniela 126
 metoda (w ogóle) 134, 141, 184, 258
 metoda akroamatyczna 59
 „ erotematyczna 59
 „ głoskowa 197
 „ katechetyczna 197
 „ naturalna 148, 162
 „ z poglądu 168, 187
 „ sokratyczna 29, 154
 „Miesięcznik pedagogiczny“ 318
 Middendorf 241
 Mikado 6
 Ministerstwo Oświaty 269
 mistrzyni p. nauczycielka
 Mniszech Michał 221
 Modrzewski Frycz Andrzej 111, 114
 Montaigne Michał 130
 Murner Tomasz 85
 Museion 16
 „Muzeum“ 316
 „Muzeum szkolne polskie“ 317
 muzyka i śpiew 34, 40, 66, 69, 78, 95, 164, 168, 205, 208
 nagrody i odznaczenia 47, 57, 187
 nauczyciel 48, 50, 51, 52, 56, 62, 93, 94, 96, 103, 110, 113, 116, 117, 125, 191, 211
 nauczycielka (mistrzyni) 219
 „Nauka i sztuka“ 317
 Neander 106, 109
 Neohumanizm 170, 230
 Newton 213

- Niemcewicz Julian 208
 Niemeyer August Hermann 155, 238
- Oberlin 240
 Oblatae (virgines) 75
 obserwacya 177
 ochronki i ochroniarki 241, 320
 Odrodzenie 89
 odzież młodzieży 191
 „Ogniska wychowawcze wiejskie“ 333
- ogródki dziecięce 241 i nast.
 Oleśnicki Zbigniew 91
 Olimpia 23
 Opieka nad dziećmi opuszczonemi i moralnie zaniedbanemi 326
- Orchowski 161
 Origines 55
 Ormuzd 14
 Osiński Józef 207
 oświata ludu 137, 217, 275
 Oxenstjerna 140, 144
 Oxford 80
- Pachomiusz św. 66
 paedagogus (custos) 44
 paedagogium 153
 paidagogos (παιδαγωγός) 23
 paidonomos (παιδονόμος) 20
 pamięć 42, 46, 49, 66, 108, 113, 176
- Parabrahma 10
 Paradies 260
 Patres scholarum piarum 127
 paż 73
 pensjonaty żeńskie 209, 217
 Pentateuch 17
 pentathlon 20
 Persowie 12
 Perykles 25
 Perypatetycy 37
 Petersen (Landerziehungsheim) 333
 Petrarka Franciszek 89
 Petrycy Sebastyan 160
 Peryojkowie 21
- Pestalozzi Jan Henryk 194, 230 i nast. 242
 Pietyści 151
 Pijarzy 126, 137, 208, 209, 270, 290
 Pindar 22
 Piramowicz Grzegorz ks. 210, 215, 216, 221, 223
 pisanie 65, 74
 Platon 26, 30
 Plebański 294
 Plenkiewicz Roman 322
 Plutarch 26, 41
 Poczubut Marcin ks. 214
 podręczniki szkolne 68, 70, 108, 181
 poeci i lektura ich utworów 43, 56, 77, 87
 Poniatowski Michał ks. 210, 215, 221
 Poniatowski Stanisław p. Stanisław August
 Poniński 210
 Popliński Antoni i Jan 275
 Popławski Antoni 181, 215
 Port Royal 159
 potęga wychowania 50
 Potocki Adam 309
 „ Ignacy 210, 212, 221, 222
 „ Stanisław 292, 293
 pożywienie 191
 praca fizyczna 169
 prawo i jego nauka 43, 70, 290
 „prawo dziecka“ 326
 prosectorium 214
 provisor 77, 87
 przeciążenie umysłu 59, 137, 149, 154, 156, 283
 „Przegląd pedagogiczny“ 322
 przykład 130, 156, 159
 przymus szkolny 62, 195, 264
 Przypowieści Salomona 17
 Przysański 294
 psychologia dziecka i młodzieży 96, 169, 179, 257

- Ptolemeusze 16
 pueri oblati 67
 Pythagoras 26
- Racyonalizm 170
 Raczyński Edward 272
 Rada szkolna krajowa 267, 307, 309
 Rada szkolna okręgowa 270
 „ „ miejscowa 270
 Rady dozorcze 291
 Radziwiłł Karol 208
 Ratichius Wolfgang 130
 Ratio studiorum 120, 123
 realia 109, 128, 147, 155, 181, 190, 205
 realizm 38, 128, 215
 rector 72, 128
 Reddie dr. 327
 refleksya 170
 Reformacya 101
 reforma szkół średnich 58
 „Reichsvolksschulgesetz“ 197, 267
 Rein Wilhelm 250
 Rej Mikołaj z Nagłowic 111, 112
 renesans (renaissance) 89
 roboty ręczne dziewcząt 58
 Rochow Fryderyk 195
 „Rodzina i szkoła“ 318
 Rollin 160, 204
 Roothaan 120
 Rosvitha 72
 Rousseau Jan Jakób 170 i nast. 220, 230, 231, 234
 rycerz (eques, miles) 74
 Rymarkiewicz Józef 275
 rysunki 40, 177, 291
 rzemiosła 168, 176, 290
 Rzymianie 43
- Sakuntala 10
 de la Salle Jan Baptysta 156, 158
 Salzmann Chrystyan Gotthilf 183, 189
 samodzielność w wychowaniu 94, 97, 129, 138, 255, 283
- Samolewicz Zygmunt 316
 Sawczyński Zygmunt 315
 „Sächsische Schulordnung“ 105
 Scheydt 286
 Schnepfenthal (szkoła) 189
 Schleiermacher 244
 „School Magazine“ 331
 schola 44
 schola extranea 68, 74
 „ interior 68
 „ Palatina 63
 scholares 73, 83, 86
 scholasticus 72, 115
 scholastyczna metoda 94
 „Schulordnungen“ 105
 „Schulverfassung“ (Politische) 265
 sceptycyzm 131, 133
 Sejm organizacyjny 309
 seminaria nauczycielskie 155, 196, 200, 214, 268, 291, 312
 „seminarium praeceptorum“ 152
 Semler Krzysztof 155
 Seneka filozof 46, 48
 senior bursy 87
 sensualizm 170
 shintoizm 6
 Siemieński Łucyan 276
 Skarbek Fryderyk hr. 262
 ślizgawka 187
 Słowacki Euzebiusz 286
 Śniadecki Jan 214, 252, 278
 „ Jędrzej 214, 278, 281, i nast.
 Sobiescy: Jakób, Jan, Marek 160
 sobory 91
 sofisci 24, 31, 32
 Sokrates 26, 27, 37
 Soleski Józef 316
 Solon 23
 Spartanie 19
 Spencer Henryk 254 i nast., 284
 Spener Jakób 151
 Stablewski ks. biskup 323
 Stanisław August 207, 208, 222
 Staszic Stanisław 288
 Stephani Henryk 238
 stilos 24, 65

Stoy Volkmar 250
 strassburgska szkoła 108
 strejk szkolny 320, 324
 Strojnowski ks. 215
 studia inferiora 120
 „superiora 120
 studium generale 80
 „Studienhofkommission“ 199
 Sturm Jan 106
 surowość a pobłażliwość w wychowaniu 51, 53, 94, 114, 130, 141, 164
 Szaniawski Kalasanty 293
 Szkoła Aleksandryjska 16, 55
 „Główna Warszawska 295
 „Szkoła“, czasopismo lwowskie 315
 „Szkoła polska“ 322
 „Szkoła przyszłości“ 324
 szkoły artylerii 208
 „Braci chrześcijańskich 156
 „chirurgiczne 214
 „departamentowe 289
 „główne 199
 „kadetów 208
 „katechetów 16
 „katedralne 66, 72
 „katolickie 119, 124
 „ludowe 64, 123, 147, 151, 194, 208
 „miejskie i wiejskie 65, 76, 290, 311
 „niedzielne uzupełniające 125, 239
 „normalne 199, 263
 „parafialne 64, 215
 „powiatowe 294
 „realne 155, 196, 272
 „ruskie 208
 „rzemieślnicze 208
 „sieroce 152, 159
 „średnie 312
 „specyalne 258
 „trywialne 44, 190
 „wojewódzkie 293
 „wydziałowe i podwydziałowe 215, 268, 289
 „zakonne (klasztorne) 66

szkoły żeńskie 311
 Szmurło 294
 Sztrumle 209
 Szwejkowski ks. 293
 taniec 161, 164, 168, 186, 205
 teatr dla młodzieży 71, 105, 121, 154
 temperamenty 113
 Tenczyński Jan 83
 teologia 86, 128
 Teatyni 207
 Thales z Miletu 47
 Thun hr. Leon 266
 toga (praetexta, virilis) 45
 Tomasz z Aquinum św. 213
 Tomasz à Kempis 121
 towarzyskość 131, 153, 161, 187, 330, 331
 Towarzystwo Pań w Warszawie 304
 „ksiąg elementarnych 201, 212, 223, 251
 Towarzystwo nauczycieli szkół wyższych 316
 Towarzystwo ochrony młodzieży 317
 Towarzystwo Pedagogiczne cieszyńskie 318
 Towarzystwo Pedagogiczne lwowskie 314
 Towarzystwo pomocy naukowej 273
 „przyjaciół nauk krakowskie 271
 Towarzystwo przyjaciół nauk płockie 271
 Towarzystwo przyjaciół nauk warszawskie 271
 Towarzystwo szkoły ludowej 319
 „szkół nauki chrześcijańskiej 125
 Trentowski Bronisław Ferdynand 276, 305
 trivium i quadrivium 69
 Trotzendorf Walentyn 106
 turnieje 74
 Trzaskowski Bronisław 315
 Tyrtajos 22

Uniwersytety 63, 78, 148, 276, 287, 312
 „Urania“ w Warszawie 317, 321, PP. Urszulanki 126
 Ustawy Komisji Edukacyjnej 215, 224
 utrakwizm 271
 Vives Ludwik 92, 96
 Voltaire 170, 174
 Waitz Teodor 250
 warsztaty szkolne
 werbalizm 149, 177
 „Wiedza i Praca“ 318
 Willmann Otton 250
 Wielopolski Alexander 294
 Wild Karol 315
 Wiszniewski M. 135
 wizytator 215, 277
 Wehrli 262
 Wolf filozof 213
 Wolf Fryderyk August 193
 Woronicz Paweł 303
 współzawodnictwo zob. emulacja
 wychowanie estetyczne 34, 40, 169, 186, 327
 wychowanie fizyczne 33, 41, 71, 93, 94, 97, 98, 107, 121, 166, 175, 186, 224, 256, 326.
 wychowanie intelektualne 33, 39, 161, 168, 176, 185, 227, 234, 238
 wychowanie kobiet 36, 57, 71, 75, 95, 112, 156, 180, 188, 218, 291, 302
 wychowanie moralne 34, 39, 45, 98, 107, 109, 161, 167, 177, 225, 234

wychowanie narodowe 109, 128, 274
 wychowanie prywatne 44, 116, 209, 279
 wychowanie przedszkolne 49, 50, 110, 147, 240 i nast.
 wychowanie publiczne 44, 50, 94, 110, 137, 169, 279
 wychowanie religijne 47, 98, 103, 107, 121, 146, 177, 184, 187
 wychowanie rycerskie 68, 73, 98
 wycieczki szkolne 333
 wymowa, nauka wymowy 43, 45, 89, 100, 108
 wypracowania piśmienne 202
 Xenofont 12, 28
 Yawara 7
 Zabawy i gry 57, 98, 113, 122, 131, 283
 zakłady dla ciemnych 260
 „głuchoniemych 258
 „głuptaków (idiotów) 261
 „moralnie zaniedbanych 262
 Zamojski Adam 210
 Zarathustra (Zoroaster) 14
 „Zarys Organizacyjny“ 312
 Ziller Tuiskon 250
 zboczenia płciowe 185
 zmysły i ich kształcenie 148, 170, 175, 191
 „Związek rodzicielski“ 317
 Żoliborz 206

DZIEŁA,

z których korzystałem przy układaniu niniejszego podręcznika, książki, broszury i artykuły z zakresu historii pedagogii 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:

1. Wychowanie u narodów wschodnich.

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 u. G. Baur, Stuttgart, 1884.

Edwin Arnold, Światło Azji, Żywot i nauka Gautamy, księcia Indyi i założyciela Buddyzmu, z angielskiego oryginału przełożył Wojciech Szukiewicz, Warszawa, 1905.

J. A. Święcicki: Chiny, Encykl. Wych. t. II., str. 508—525.

A. Okszyce, Japonia i Japończycy, podług Lauterera i innych, Warszawa, 1904.

Prof. Dr. Inazo Nitobé, Bushido, dusza Japonii, Lwów, 1904.

Z. Kłóśnik, Japonia, Lwów, 1904.

M. E. Trepka, Indye, Encykl. wych. tom V., zesz. 7., str. 527—534.

2. Wychowanie u narodów klasycznych.

Dr. Hanus Bohatta, Erziehung und Unterricht bei den Griechen und Römern, Gütersloh, 1895. — Schmid w dziele przytoczonym wyżej tom. I., str. 178—293. — Dr. L. Kellner, Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes mit vorwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen, X. Aufl., Freiburg i. B. 1890, str. 18—57.

Emil Kopczyński: Ksenofont, Encykl. wych. t. VI., str. 414—418.

Pawlicki: Hist. fil. gr. t. II., cz. 1., str. 49—105.

Emil Konopeczyński: Kwintylian. Encykl. wych. tom VI., zes. 5, str. 432—436.

Dr. Antoni Danysz: Teorya pedagogiczna Kwintyliana, „Eos”, Lwów 1899, str. 169—186.

Okres II. Czasy po zaprowadzeniu Chrześcijaństwa do połowy wieku XV-go.

1. Wychowanie w pierwszych wiekach Chrześcijaństwa.

K. Schmid: II. t. część I.

Ziegler: str. 19—40.

Dr. Theodor Tupetz, Geschichte der Erziehung und des Unterrichtes, Wien-Prag-Leipzig, 1906, str. 13—34.

2. Szkoły i wychowanie w wiekach średnich. — Karol W. — Alfred W.

St. Urbanowicz: Karol Wielki, Encykl. wych. tom VI, str. 128—9.

Emil Reicke, Lehrer und Unterrichtswesen in der deutschen Vergangenheit, Leipzig, 1901, (Monographien zur deutschen Kulturgeschichte, herausgegeben von Georg Steinhausen) — dzieło bardzo zajmujące.

H. Galle: Kolonie akademickie, Encykl. wych. tom VI, str. 205—210.

Kazimierz Morawski: Historia Uniwersytetu Jagiellońskiego, (Średnie wieki i Odrodzenie) z wstępem o Uniwersytecie Kazimierza W., dwa tomy, Kraków, 1900.

Dr. Antoni Karbowiak: Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich część I. Petersburg, 1898, II. tom tamże 1903.

Czasy Humanizmu i Reformacji od połowy w. XV. do końca XVI.

Dzieło Prof. Morawskiego przytoczone wyżej, Schmid, tom II., część II.

Ziegler, str. 41—128. — Tupetz, str. 34—47. — Keller, str. 80—104.

Dr. Antoni Danysz, Elżbiety, królowej Polskiej, małżonki Kazimierza Jagiellończyka traktat pedagogiczny o wychowaniu Królewicza, przetłumaczył i objaśnił... Lwów, 1902.

Dr. Piotr Chmielowski, Encykl. wychow. tom III., str. 511—520.

Reformacja i jej wpływ na szkoły i wychowanie.

Schmid, II. tom, II. część, str. 151—461.

Stanisław Kossowski, Studya do dziejów Renesansu i Reformacji, I. Krzysztof Hegendorfin w Akademii Lubrańskiego w Poznaniu (1530—1535). Lwów, 1905.

Roman Plenkiewicz: Hegendorfinus, Encykl. wych. t., V., str. 259—263.

P. Chmielowski, Erazm Gliczner-Skrzetuski, Encykl. wych. t. IV., str. 596—602.

R. Plenkiewicz: Melanchton Filip, Encykl. wych. t. VII., str. 314—322.

St. Tarnowski, Pisarze polityczni XVI. wieku, Kraków. 1886.

Dr. J. Leciejewski, Zapatrywania Mikołaja Reja na wychowanie, Poznań, 1897.

Roman Plenkiewicz, Mikołaja Reja z Nagłowic Etyka, (1505—1905). Warszawa, 1905.

Szkoły katolickie. — Jezuici. — Inne szkoły katolickie. — Zakon Pijarów.

P. Chmielowski, Łukasz Górnicki, Encykl. wych. tom V. str. 1—8.

R. Plenkiewicz: Modrzewski Frycz Andrzej, Encykl. wych. tom VII., str. 414—432, (rzecz bardzo gruntowna i pouczająca).

Wiktor Hahn, Szymon Marycki, Encykl. wychow. t. VII., str. 277—279.

Ks. Stanisław Załęski: Jezuici, Encykl. wych. tom VI., str. 12—28.

Ks. Stanisław Załęski, Jezuici w Polsce, Lwów, 1900—1906.

Dr. Antoni Danysz: Jezuicki kanon lektury starożytnych autorów, Lwów, 1902.

Ks. D. 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 regularium Scholarum Piarum in Provincia Polona professorum, Warszawa, 1812.

Czas przejściowy w dziejach wychowania i nauczania w wieku XVII. i na początku XVIII. w.

Reforma szkół i wychowania w kierunku realistycznym.

R. Plenkiewicz w dziełku o etyce Reja, wyżej przytoczonym, pomieścił wiele zajmujących szczegółów o pedagogice Montaigne'a.

R. H. Quick: Reformatorzy wychowania, zasady wychowania nowoczesnego, przełożył z angielskiego J. Wł. Dawid, Warszawa, 1895, str. 70—79, 79—94, 95—143.

Schmid, tom III., część II-ga, str. 1—92, 189—311.

Ziegler, str. 129—194.

Dr. Antoni Danysz, Komeński, Encykl. wychow. tom VI., str. 225—243.

Dr. Antoni Danysz, Jan Amos Komeński, przyczynek do jego działalności w Polsce, Poznań, 1898.

Karol Appel, Montaigne, Encykl. wych. t. I. str. — 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 szkoły „Braci chrześcijańskich“.

Fénelon, Encykl. wych. t. IV., str. 46—52.

Schmid, tom IV., część I., str. 353—403 i część II., str. 41 i nast.

Z teorii pedagogicznej w Polsce w wieku XVII.

Dr. Antoni Danysz: Instrukcje wychowawcze Jakóba Sobieskiego, Poznań, 1899.

Teorie pedagogiczne w Anglii ówczesnej. John Locke.

K. Kaszewski: John Locke, Encykl. wych. t. VII., str. 174—178.

Ziegler: str. 141 i nast.

Czasy Racyonalizmu i Neohumanizmu w wieku XVIII. i pierwszej połowie wieku XIX.

Racyonalizm i jego wpływ na teorie wychowawcze w tym okresie. J. J. Rousseau.

Quick, str. 190—218, Schmid, tom IV., str. 564—606. (część I.) Ziegler, str. 195—326.

Harald Höffding: Jan Jakób Rousseau, życie i dzieła, z wydania niem. przełożył Z. Heryng, Warszawa, 1900.

Quick, str. 219—236.

Dr. P. J. Möbius: J. J. Rousseau. Leipzig, 1903. (Dzieło bardzo oryginalne!)

Filantropinizm i jego przedstawiciele.

Basedow Encykl. wych. t. II., str. 1—11.

Campe, Encykl. wych. t. II., str. 408—415.

Gabriel Campayré: Histoire Critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle, t. II., str. 35—134.

Szkoły ludowe w drugiej połowie wieku XVIII.

Felbiger: Encykl. wych., t. IV., str. 20—24.

Reformy wychowania publicznego w Polsce w wieku XVIII. Stanisław Konarski i Collegium Nobilium.

Łagowski Fl.: St. Konarski jako reformator szkół, Warszawa, 1884.

Tenże, Collegium nobilium, Warszawa, 1887—8 (Przegląd pedagogiczny).

Siennicki: Reformy Konarskiego w szkolnictwie polskim, Lwów, 1898.

Wernic: Stanisław Konarski, jego życie i działalność wychowawcza, Petersburg, 1900.

Fl. Łagowski: Stanisław Konarski, Encykl. wych. t. VI., str. 289—300.

Komisya edukacyjna, jej twórcy i treść ustaw.

Ustawy Komisji Edukacyjnej Narodowej dla stanu akademickiego i dla szkół w krajach Rzeczypospolitej przepisane, w Warszawie w roku 1783, (wydanie nowe staraniem Fr. Bujalskiego). Warszawa, 1902.

P. Chmielowski: Kołłątaj Hugo, Encykl. wych. t. VI., str. 217—224.

H. Galle: Komisya Edukacyjna, Encykl. wych. tom VI., str. 244—260.

Dr. A. Karbowiak: system dydaktyczno-pedagogiczny Komisji Edukacji narodowej. (Przegląd historyczny) t. I. str. 222—247.

Tenże: Pedagogika Komisji Edukacji narodowej w świetle systemów pedagogicznych XVIII. wieku. (Przewodnik naukowy i literacki, rok 1907, zeszyt za marzec i następne).

Tenże: Pierwiastek patriotyczny w pedagogice Komisji Edukacji narodowej, „Muzeum“ 1906, zeszyt za maj i czerwiec.

P. Chmielowski: Joachim Chreptowicz, Encykl. wych. t. II. str. 157—164

Bibliografia Komisji Edukacji narodowej, „Muzeum“ rok 1907.

Aleksander Kraushaar: Towarzystwo Królewskie przyjaciół nauk, monografia historyczna osnuta na źródłach archiwalnych, Warszawa 1900—1905.

Wpływ teorii pedagogicznych wieku XVIII. na wychowanie elementarne i oświatę ludu — Pestalozzi.

Schmid, t. IV, część II-ga, str. 503—636 (o Pestalozzim), Quick, str. 237—328.

L. Stein: Pestalozzi als Volkserzieher — „Deutsche Rundschau“ z r. 1900.

Ziegler, str. 273—279.

Majchrowicz: „Rodzina i Szkoła“ z r. 1896.

Naśladowcy i zwolennicy pedagogii Pestalozziego.

A. von Portugall: Friedrich Froebel, sein Leben und Wirken, Leipzig 1905.

Encykl. wychowawcza, t. IV, str. 319—335.

Filozofowie niemieccy w tym okresie i ich stosunek do pedagogii.

Dr. Th. Achelis: Die Wandlungen der Paedagogik (Am Ende des Jahrhunderts-Rückschau auf 100 Jahre geistiger Entwicklung, Bd. XXII. Berlin 1900—1901.

Dr. Leon Kulczyński: Herbart — Encykl. wych. t. V, str. 267—275).

Ippoldt: O dydaktyce Herbarta (Sprawozdanie gimnazjum w Przemyśle za r. 1898).

Inni teoretycy pedagogii i dydaktyki z początkiem w. XIX.

Bell i Lancaster: Encykl. wych. t. II, str. 51—60.

Czasy najnowsze od połowy XIX wieku.

Współcześni filozofowie angielscy 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 Alexandra Baina, Przemyśl 1881.

Szkoła ludowa w Austrii w wieku XIX.

Gustav Strakosch-Grassmann, Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens, Wien, 1905 (dzieło w duchu nam bardzo nieprzyjawnym napisane).

Gottlob Schöppa: Das Volksschulwesen — w wydawnictwie zbiorowym: „die Kultur der Gegenwart“, ihre Entwicklung und ihre Ziele, wydawane przez Pawła Hinneberga — Berlin i Lipsk, 1906 (dzieło szczególnie polecenia godne).

Fr. Paulsen, das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung — Leipzig 1906. (Jak wszystkie dzieła tego autora, rzecz bardzo dobrze i jasno napisana).

Szkoły i wychowanie w Polsce porozbiorowej.

a) *Dzielnica pruska.*

Wł. Smoleński, Rządy pruskie na ziemiach polskich (1793 do 1807). Warszawa, 1903.

Dr. Kaź. Rakowski, Dzieje Wiel. Księstwa Poznańskiego, (1815—1900).

Gabryel Korbut: Samuel Bogumił Linde, Encykl. wych. t. VI, str. 506—511.

Ignacy Zielewicz: Dr. Karol Marcinkowski, Encykl. wych. t. VII, str. 265—269.

S. Dickstein: Karol Libelt, Encykl. wych. t. VI, str. 485—493.

b) *Dzielnica rosyjska.*

Ludwik Tur: Uniwersytet wileński i jego znaczenie, Lwów, 1903.

M. Rolle: Ateny Wołyńskie, Lwów, 1898.

P. Chmielowski: Tadeusz Czacki, Petersburg, 1898.

Majchrowicz: Czacki i jego poglądy na sprawy wychowania, Lwów, 1894.

Wacław Tokarz: Ostatnie lata Hugona Kołłątaja, Kraków 1905. 2 tomy.

Wł. Studnicki: Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego, Kraków, 1906.

Majchrowicz: Józef Korzeniowski jako pedagog, Lwów, 1897.

Szkoła Główna Warszawska (1862—1869), tom I. Wydział filozoficzny (Fontes et commentationes historiam scholarum superiorum in Polonia illustrantes, VI), Kraków, 1900.

Dr. A. Skórski: Jan Śniadecki na polu pedagogicznem, „Muzeum“ z r. 1882.

R. Nussbaumowa: Jędrzej Śniadecki i Herbert Spencer jako pedagogowie. Jubileuszowy zeszyt „Kosmosu“ 1897.

Praktycy i teoretycy w Polsce w tym okresie. — Ks. Falkowski. — St. Jachowicz.

Ks. Falkowski, Encykl. wych. t. IV, str. 4—14.

Majchrowicz: Stanisław Jachowicz, jego życie i działalność, Lwów, 1896, także Encykl. wych. t. V, zesz. 8.

K. Wróblewski: Bronisław Trentowski, szkic biograficzny, Lwów, 1895.

Wychowanie kobiet w tym czasie. Klementyna Hofmanowa.

P. Chmielowski: Klementyna z Tańskich Hofmanowa. Zarys biograficzno-pedagogiczny, Petersburg, 1898. — i Encykl. wych. t. V, str. 338—356.

Szkoły i wychowanie w Polsce w czasach najnowszych.

a) *Dzielnica austriacka.*

M. Baranowski: Historia szkół ludowych m. Lwowa, Lwów, 1895.

C. k. Seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie królestwa Galicyi i W. Księstwa Krakowskiego w okresie 1871—1896, Lwów (Bolesław Baranowski: Pogląd na rozwój seminariów nauczycielskich w Galicyi, str. 1—54).

W. Zawadzki: Rzut oka na dzieje lwowskiego Towarzystwa pedagogicznego, Rocznik pedagogiczny, rok 1881, str. 60—94.

Dr. Marian Stępowski: Praca oświatowa pozaszkolna u obcych i u nas, Warszawa 1906.

b) *Dzielnica rosyjska.*

Wł. Korotyński: Losy szkolnictwa w Królestwie polskiem w ubiegłym czterdziestoleciu Kraków, 1905.

A. Lange: Analfabetyzm i walka z ciemnotą w Królestwie polskim, Warszawa, 1906.

Adolf Suligowski: Miasto analfabetów, Kraków 1905.

Iza Moszczeńska: Nasza szkoła w Królestwie polskim, Lwów 1905.

c) *Dzielnica pruska.*

L' école prussienne en Pologne 1906—7. Documents. Paris. Au bureau de l'Agence Polonaise de presse, 1907.

Rządy pruskie w szkole. Materyały do dziejów oporu szkolnego w zaborze pruskim. Lwów 1907.

Papież a polska nauka religii. „Świat słowiański“ r. 1907. tom II. str. 124 i nast.

„Szkoła przyszłości“.

J. Tews: Schulkämpfe in Gegenwart, Leipzig-Berlin 1906.

J. Tews: Moderne Erziehung in Haus und Schule, Leipzig 1907.

(Oba dziełka Tewsza znakomicie informują o całym ruchu na polu zreformowania całego wychowania nowoczesnego).

Antoni Potocki: Wychowawcze zadania ogółu, Lwów 1907.

Edmund Demolins: Potęga wychowania, wydanie nowe w przekł. polskim. Warszawa 1904, 2 tomy, także w streszczeniu:

Ksawery Kamocki: Nasze odrodzenie (idee społeczne E. Demolinsa), Lwów 1906

Ellen Key: Stulecie dziecka — przekład Izy Moszczeńskiej, Warszawa 1906.

„Das Buch vom Kinde“ ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit, unter Mitarbeit zahlreicher Fachleute herausgegeben von Adele Schreiber, 2 tomy, Leipzig und Berlin, 1907 (wyborne wydawnictwo).

Ernst Weber: Nietzsche als Paedagog, Leipzig 1907.

R. Centnerszwerowa: O wspólnem obu płci kształceniu, Warszawa 1905.

Jakób Sully: Psychologia wychowawcza, przekład z angielskiego Anieli Szyćówny, Warszawa 1905.

G. Stanley Hall: Znaczenie studyów nad dziećmi, przekład Kazimierza Króla, Warszawa 1903.

Aniela Szyćówna: Jak badać umysł dziecka? Warszawa 1904. (zawiera doskonale wskazówki o zadaniach i metodach psychologii dziecka).

Fryderyk Tracy: Wiek dziecięcy, studyum psychologiczne, przekład Kazimierza Króla, Warszawa 1903.

Dr. A. Combe: Nerwowość u dzieci, przekład Henryka Nussbauma, Warszawa 1904.

Dr. Teodor Heller: Pedagogika lecznicza, przekład Dra Władysława Chodeckiego, Warszawa 1905 (dzieło bardzo warte poznania).

