

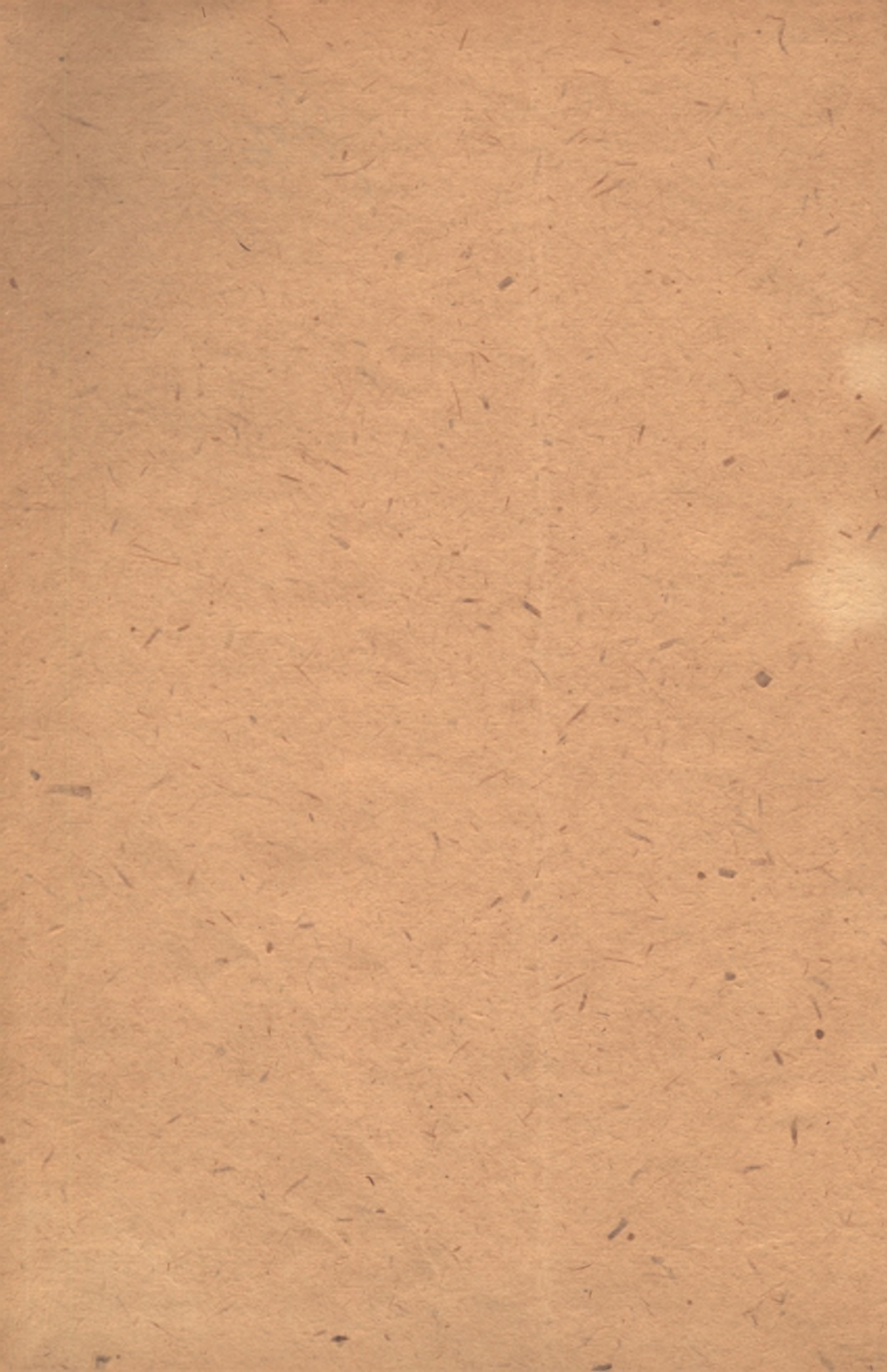
BIBLIOTHECA
PW
SP
KRAKOV

2303

XI Oste



L. 94



PRZODOWNICY
MYŚLI PEDAGOGICZNEJ



Waldemar

(1858-1905)

W. OSTERLOFF.

L. 97.

Przodownicy Myśli Pedagogicznej NA ZACHODZIE OD CZASÓW ODRODZENIA.

OBRAZY I SZKICE.

SERJA I.

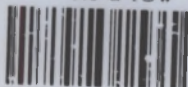
1. J. L. Vives. P. Ramée.
2. Rabelais i Montaigne.
3. Bacon Werulamski. Kartezjusz. Locke.
4. Fleury. Fénelon. Demia. K. Rollin.
5. Ratych. Komeński.
6. „Książę - Pedagog”. Weigel. Leibniz.
Francke. Semmler. Hecker.

WARSZAWA.

STOWARZYSZENIE NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

1918

UP - Kraków BG



1050146201

Geprüft und auch für die Ausfuhr freigegeben. Die Kais. Deuts. Presseabteilung
Warschau den 25/II 1918 T. № 9186 Dr. № 820.



2303

TŁOCZNIA WŁ. ŁAZARSKIEGO, WARSZAWA.

37(100) 14/15"

I.

Jan Ludwik Vives i Piotr Ramée (Rameusz).

W słonecznej Hiszpanji, a w wiekopomnym roku odkrycia Nowego Świata (1492), urodził się pierwszy twórca systematu pedagogicznego w czasach nowożytnych, *Jan Ludwik (Juan Luiz) Vives*.

Studja odbywał w Paryżu w chwili, gdy uniwersytet tamtejszy był jeszcze warownią średniowiecznego scholastycyzmu. Inaczej już było w uczelniach niderlandzkich, w których czerpał następnie wiedzę. Tam humanizm, tchnący jeszcze młodością i krasą ducha, osiągnął już ostateczne zwycięstwo nad zmurszałą scholastyką.

Zrazu gorący scholastyk i wróg humanizmu, Vives już w Paryżu począł zapatrywać się coraz krytyczniej na dawne swe ideały. W Niderlandach dokonała się ostateczna przemiana jego duchowa. Z wroga stał się uczniem i druhem serdecznym Erazma z Rotterdamu *) i wraz z nim gromił scholastykę, jako jeden z najgorliwszych humanistów. Jako nauczyciel i dyplomata, wiódł żywot wędrowny, szerząc świa-

*) *Erazm z Rotterdamu* (1467 — 1536), uczony, literat i apostoł idei klasycyzmu, zajmował się też wiele sprawami nauczania, oraz wychowaniem. Jest autorem licznych podręczników do nauki łaciny, jak oto: stylu, gramatyki i konwersacji, także wskazówek do nauczania tych przedmiotów, oraz wychowania młodzieży. Był fanatycznym zwolennikiem latynizacji warstw wykształconych narodu, wykształcenie bowiem według niego było jednoznaczne z uczonością, a ucho-

tło nauki w różnych miejscowościach i w różnych warunkach w Niderlandach, Hiszpanji i w Anglji, gdzie sekretarzył swej rodaczce, królowej Katarzynie, małżonce Henryka VIII, i kierował wychowaniem księżniczki Marji.

Żył Vives tylko lat 48 (zm. 1540), tak że podziwiać należy ogrom jego pracy w różnych dziedzinach działalności ludzkiej.

Jako uczoney, zdumiewa on wprost wszechstronnością wiedzy. Był znakomitym klasykiem i lingwistą, także ekonomistą i prawnikiem, filozofem, pedagogiem, psychologiem i teologiem; studjował też medycynę, matematykę, astronomję i nauki przyrodnicze. W łacinie był mistrzem słowa i znawcą literatury rzymskiej, władał greckim i posiadał gruntowną znajomość literatury w tym języku. Znał też hebrajski i arabski.

W lingwistyce, psychologii, pedagogji i ekonomji poli-

ność ze znajomością języków, literatury i nauki klasycznej. Fanatyzm ten tłumaczy, dlaczego, mimo nieskazitelności swego życia i charakteru, ściągnął na siebie zarzut niemoralności; ze względu bowiem na klasyczną łacinę, którą władać stanowiło, jego zdaniem, podstawę wykształcenia, polecał i wydawał utwory autorów rzymskich najzupełniej nieodpowiednie dla młodzieży, a jego własne colloquia (podręczniki do konwersacji) przepełnione są drastycznymi szczegółami i wyrażeniami, tylko gwoli lepszej praktycznej znajomości łaciny. Historyk pedagogiki Ziegler zaznacza: „Luter, który się zaiste nie odznaczał pruderją, jednak powiedział: gdy będę umierał, zalecę swoim dzieciom, żeby nie czytywały „Colloquia“, albowiem Erazm uczy i mówi w nich wiele nieczystych rzeczy.

Powstawał Erazm przeciw brutalności w szkole, zalecając ludzkie obejście nauczyciela z uczniami. Compayré zaznacza, że Erazm pierwszy zwracał uwagę na kształcenie młodzieży w ugrzecznienu i ogładzie towarzyskiej. Poza tym we wskazówkach swoich wychowawczych okraszał tylko Plutarcha i Kwintyliana bogobojnością chrześcijańską. Do dobrodziejstwa wykształcenia klasycznego dopuszczał i kobiety.

tycznej toruje nowe drogi. Zachowuje jeszcze klasyczo-średniowieczny podział i ugrupowanie nauk, dąży już jednak do nowego. Godzi klasycznego ducha z nowożytnym i wskazuje nowe drogi rozwojowi kultury. Usiłuje też pogodzić protestantyzm z katolicyzmem. Jest prawym synem Kościoła, ale widzi jego niedomagania, proponuje nawet reformy, i to nadzwyczaj radykalne, jak np. upaństwowienie majątku kościelnego i użycie dochodów z niego na cele społeczne. Potępia odszczepieństwo, żąda jednak dla niego tolerancji; cały spór międzywyznaniowy wydaje mu się czczym mieleniem słów, powrotem do jałowych dyskusji scholastycznych. Jest humanistą nie tylko z kultury i słów, lecz i w czynie. Przy studiach swych znajduje więc czas na ciągłe misje dyplomatyczne, na podróże i olbrzymią korespondencję. A celem jego jest zawsze godzenie sporów i zażegnanie wojen, których jest zaciętym wrogiem.

Występuje zatem na progu czasów nowożytnych jako głosiciel idei wieczystego pokoju.

W działalności literackiej jest estetą i społecznikiem, pisarzem nadzwyczaj płodnym, autorem niezliczonych pism politycznych, naukowych i literackich, także poetyckich.

Uczył i wychowywał z prawdziwym zamięłowaniem. Był w czasach nowożytnych jednym z pierwszych, którzy w wychowaniu widzieli sprawę społeczno-państwową i narodową, a nie wyłącznie kościelną i osobistą utylitarną, jak w pojęciu średniowiecznym. Różni się tym od Vegiusza, od którego zresztą dużo skorzystał, przetwarzając atoli wszystko na swój sposób¹⁾. Korzystał też szeroko z Kwintyliana²⁾ w sprawach

¹⁾ *Matteo Vegius* — pedagog włoski z XV wieku (1407 — 1450). Dzieło jego pedagogiczne w 6 księgach p. t. „De liberorum educatione et claris eorum moribus“ (O wychowaniu dzieci i czystości ich obyczajów) wyszło w Paryżu dopiero w roku 1511. Wpływ jego w Europie był szeroki i trwał długo, aczkolwiek zebrał on tylko poglądy pedagogiczne autorów starożytnych, a szczególnie Kwintyliana, oraz średniowiecznych komentatorów i kontynuatorów tego ostatniego. Wpływ Vegiusza sięgał niezawodnie i do Polski.

²⁾ Retor rzymski *Kwintyliian* w głównym swym dziele „*Institutio oratoria*“ udziela wskazówek, jak należy kształcić retora; przyczym je-

nauczania, atoli nie tak niewolniczo, jak Vegiusz, lecz krytycznie i twórczo. W ideach jego pedagogicznych tkwią już załączki tych myśli wychowawczych, które rozwijają się następnie od XVI wieku po nasze czasy. W dziele „De anima et vita”¹⁾ Vives, choć nie opuszcza stanowiska dogmatyczno-religijnego Kościoła, traktuje jednak problemat duszy z wielką swobodą. Z punktu widzenia pedagogicznego interesuje szczególnie to, co powiada o stopniowym samorozwoju duszy zależnie od wrodzonych uzdolnień i wpływu okoliczności zewnętrznych. Zmysły nazywa wrotami duszy, wiodącymi do poznania. Liczy się już z indywidualnością wychowanka, mówi o rozwijaniu jego uzdolnień, o badaniach psychologicznych nad dziećmi, o umiejętnym kierowaniu wpływem zewnętrznym, a w nauczaniu o unaocznianiu i przechodzeniu od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych.

W dziele „De tradendis disciplinis” („O wykładzie nauk”) Vives zakreśla obszerny i wspaniały plan kształcenia humanitarnego, budując granitowy pomost między ideałami świata

dnak wkracza w dziedzinę wychowania i nauczania ogólnego tak szczegółowo, że stworzył, jeśli nie dydaktykę w pojęciu naszym dzisiejszym, to przynajmniej doskonały poradnik dla wychowawcy i nauczyciela. Zajmuje się kształceniem chłopca już w latach niemowlęcych i pierwszego dzieciństwa (nauczaniem przedszkolnym), elementarnym (bardzo szczegółowo), średnim i wyższym. Wpływ Kwintyliana na teorię nauczania był ogromny. Przez całe wieki średnie teoretycy nauczania przeżuwali Kwintyliana; pogłęбили go mistrze pedagogiki Odrodzenia. Komeński wciąż powołuje się na Kwintyliana. Montaigne czyni to samo, a często głośne jakie jego zdanie jest tylko echem Kwintyliana. Rousseau wraz z Montaignem przejął w spadku i Kwintyliana.

Od Kwintyliana pochodzą aforyzmy powszechnie znane i tak prawdziwe, że je uważać należy za aksjomaty pedagogiczne, np. od rzeczy łatwiejszych należy przechodzić do trudniejszych. Już Kwintylian mówił o znaczeniu zabawy w życiu dziecka, liczył się z jego zainteresowaniem, zalecał zaszczepianie dobrych przyzwyczajeń w wychowaniu, unaocznianie w nauczaniu i t. p.

Jeszcze współpracownicy Komisji Edukacji narodowej w pismach swych często cytują Kwintyliana, (szczególniej ks. Kamieński w pracy swej „Edukacja obywatelska”).

¹⁾ O duszy i życiu.

grecko-italskiego a potrzebami nowożytnego, jako też idea chrześcijańską.

Streszczam je, uzupełniając danymi z innych pism autora.

„Szkoła“ pod piórem Vivesa nabiera ogromnie rozległego znaczenia. Jest ona najwyższą instytucją państwową, najwspanialszą świątynią ducha, krzewicielką oświaty, mnożycielką wiedzy i matką zdrowych zasad społecznych. Obejmuje zaś kształcenie najmłodszych chłopców i starszych młodzieńców do wieku męskiego, a nawet i dojrzałych mężów. I dla starców też wrota jej stać winny otworem, jeżeli pragną powrócić do ukochanych jej murów, by odświeżyć i pogłębić wiedzę, zdobytą tam w latach młodych.

Szkoła czy akademja — jak ją nazywa Vives — stanowić ma społeczność, złożoną z nauczycieli i uczniów, złączonych ze sobą węzłami szczerzej a serdeczniej miłości, położoną zaś w miejscowości zdrowotnej, zdala od zgiełku i zepsucia wielkomiejskiego, wszelakoż i nie w zupełnym odosobnieniu od życia społecznego. Obowiązkiem państwa jest takie opłacanie nauczycieli, by żyć mogli bez troski o byt materialny i oddawać się z całą energią i zamiłowaniem swemu zawodowi.

Szkoły winny stać otworem dla każdej jednostki żądnej światła nauki.

Kolegium nauczycielskie ma być złożone z osób z wykształceniem wprawdzie różnorodnym, ale na równie wysokim poziomie. Zbierać się ma ono często dla roztrząsania kwestji pedagogicznych. Obowiązkiem nauczycieli jest badanie cech indywidualnych każdego z uczniów. Na konferencjach nauczyciele mają dzielić się ze sobą swymi spostrzeżeniami i obmyślać wspólnymi siłami, jaki rodzaj wiedzy odpowiedni jest dla każdego z uczniów, jak najlepiej kierować każdym z nich moralnie i jak go uczyć. Zachowywał bowiem Vives jeszcze średniowieczny sposób uczenia każdego ucznia osobno (z pomocnikami ze starszych), choć zdaje się już przeczuwał znaczenie nauczania gromadnego.

Najdogodniejszą chwilą do badania dziecka nie jest tylko chwila uczenia się, lecz gdy jest pozostawione samo sobie,

szczególnie wtedy, gdy je zajmuje swobodna zabawa—powiada Vives.

Zdaniem jego, wszelkie nauczanie opierać się winno na indukcji.

Jako humanista, studja klasyczne stawia na pierwszym miejscu, nie narzuca ich jednak tym, którzy nie poczuwają do nich ochoty lub nie posiadają odpowiedniego do nich uzdolnienia. Język łaciński uważa za konieczny przedmiot nauczania dla każdej jednostki. Uznaje przede wszystkim jego znaczenie praktyczne, jako klucza do wiedzy i porozumiewania się międzynarodowego, ale też i stronę jego formalną, jako kształcenie logiczne przy gramatyce i estetyczno-etyczne przy literaturze pięknej. Grecyznę zaleca z tego względu, że bez niej nie można jakoby gruntownie poznać łaciny i literatury rzymskiej; wymaga jej jednak tylko dla studjów wyższych.

Warunkowo tylko poleca naukę hebrajskiego i arabskiego, jako też i języków żywych obcych.

Naukę języków martwych opiera na lekturze i gruntownej znajomości gramatyki drogą indukcji. Języków obcych żywych radzi uczyć praktycznie przez rozmowę, bez gramatyki w początkach. Wielką uwagę zwraca na gruntowną naukę języka ojczystego; bez niej, powiada, nauka języków obcych, szczególnie martwych, jest niemożliwa, gdyż podstawowe pojęcia gramatyczne winien uczeń poznać na przykładach, wziętych z języka ojczystego. Żąda też od nauczyciela, żeby umiał objaśnić uczniowi pochodzenie każdego wyrazu w mowie ojczystej i obcej.

Wielki nacisk kładzie również na czytanie autorów starożytnych i nowszych (łacińskich), grupuje ich według trudności w języku i treści, oraz wartości etycznej i estetycznej. Czyni nawet wybór, stosując się do indywidualności ucznia. Oto co pisze w tej kwestji: „Przedewszystkiem nie należy dawać chłopcom do ręki autorów, którzyby mogli się przyczynić do rozrostu rozwijających się w nich złych skłonności. Tak np. niestosowni są: dla namiętnego chłopca Owidjusz, dla głuptasa Marcjaj, dla szydery Lucjan, dla skłon-

nego do bezbożności Lukrecjusz i wielu filozofów, szczególnie epikurejczycy. Samochwalcy nie posłuży dobrze Cyncero, chyba że wytłumaczymy mu, w jakich razach pochwalanie samego siebie jest dozwolone, dodając jednak, że samochwalstwo nawet w takich razach i w wielkich, rzeczywiście zasłużonych ludziach razi“.

Pogląd Vivesa na nauczanie historii jest następujący. Mądrości życiowej nabywamy drogą dwojaką: albo przez doświadczenie własne, albo też ze słyszenia lub czytania o tym, czego doświadczyli, jak postępowali i myśleli inni, a dowiadujemy się tego z historii. Historia jest żywicielką i mistrzynią mądrości życiowej. Niezbędna jest ona zarówno dla życia praktycznego, jak i dla innych nauk. Tylko rozpatrywanie historyczne oświeśla w sposób odpowiedni wzajemne stosunki ludzi do siebie. Prawdą jest, że warunki życia codziennego pod wielu względami są inne w czasach nowszych, niż te, o jakich opowiada nam historia. Czyż jednak momenty podstawowe życia ludzkiego nie są po wsze czasy takie same? Jakaż nauka jest potrzebniejsza od wiadomości o popędach elementarnych serca ludzkiego? A cóż nas lepiej pocieszy w tym względzie od historii? Gdzie widzimy jaśniej prawa rządzące wszelkim postępowaniem ludzkim, prawa, które sprawiają, że zło ginie, a to, co dobre, pozostaje?“

Człowiek każdego stanu, a już szczególnie monarcha, może zaczerpnąć z historii najważniejszych wskazań dla swego postępowania. „Wszystkie nauki czerpią z niej, teologia, filozofja moralna, prawoznawstwo, medycyna“. „Całe prawo wypływa z historii. Prawem Kwirytów jest mianowicie to, co Kwiryty z biegiem czasu postanowili, senat zadekretował, magistraty na mocy swej władzy rozporządziły, książęta rozkazali. Skąd jednak to wszystko wzięte? Przecież z historii, tak że prawo Rzymian, jak każdego innego narodu, jest jedynie tą częścią historii, która się zajmuje kulturą danego narodu“.

Takiemu pojmowaniu historii odpowiada znaczenie, które Vives przypisuje nauczaniu tego przedmiotu. Dzieli je na dwa kursy koncentryczne. Już bowiem najmłodszym chłop-

com należy opowiadać o dziejach świata, mianowicie zaś o życiu wielkich mężów, nie koniecznie wojowników, zwyczajach i obyczajach w różnych epokach i u różnych narodów, jako też o głównych zmianach w losach świata. Od piętnastego roku życia chłopiec winien przechodzić systematyczny kurs historii, a w początkach wieku męskiego studjować ją pilnie, nie zapominać o niej, będąc mężem dojrzałym, uczyć się z niej i w starości.

Cytując Kwintyliana, Vives wskazuje, że nie zawsze bitwy rozstrzygały o losach narodów i przewrotach w świecie i że nie szczegółowe opisy bitw dają pojęcie o historii. Wogóle, powiada Vives, nagromadzenie szczegółów zaciemnia tylko rzut oka na rozwój ludzkości i przeszkadza etycznemu i społecznemu oddziaływaniu historii na wychowanka, a o te dwa cele chodzi jedynie w nauczaniu historii, nie zaś o erudycję. Nie można nie wymieniać bitw, atoli przytaczać należy tylko takie, które stanowią rzeczywiście ważne fakty historyczne, wpływawszy w jakikolwiek sposób na losy świata lub narodu, i to bez szczegółów o ich przebiegu, jeżeli one nie są konieczne do wyjaśnienia czegokolwiek ważnego. Wydarzenia zewnętrzne stanowić mają tylko szkielet (i w tym znaczeniu są konieczne) do wypełnienia dziejami kultury i materiałem etyczno-społecznym na tle tych dziejów i życia osobistości historycznych. Czyny wojenne wpływają często tylko z chwilowego popędu, najczęściej złego, czyny zaś kulturalne z rozważli i dobroci serca. Dlaczegoż mamy stawiać wyżej skutki naszych namiętności nad dzieła naszego rozumu i serca?"

Słowami tymi kończy Vives rozdział o nauczaniu historii.

Również koło 15-go roku życia chłopiec rozpoczynać ma systematyczny kurs matematyki; zdaje się jednak, że Vives przypuszcza istnienie kursu przygotowawczego do niego, mówiąc bowiem o nauczaniu początkowym, wspomina o liczeniu, przy którym można wnosić o stopniu rozwoju inteligencji małego chłopca.

Systematyczną naukę matematyki Vives zaczyna od arytmetyki elementarnej, od której przejść należy do geometrii łącznie z miernictwem. Na matematykę zapatruje się głównie

ze stanowiska utylitarnego, lubo zdaje się, że uznaje i jej znaczenie kształcące. Matematykę w zakresie szerszym zaleca tylko specjalistom tego przedmiotu, przestrzegając jednak i ich, że próżne dociekania matematyczne odwodzą od życia społecznego i prowadzą do zboczenia umysłu ludzkiego (astrologji i kabalistyki).

Zaleca używanie cyfr arabskich zamiast używanych w średniowieczu — rzymskich. Natomiast, nie odstępując od tradycji klasycznych i średniowiecznych, zalicza do przedmiotów matematycznych i muzykę. Jej znaczenie wychowawcze ceni wysoko. Do przedmiotów matematycznych i ogólnie kształcących zalicza również architekturę, optykę i astronomję, zapatrując się na nie głównie z punktu widzenia utylitarnego.

O uzdolnieniu do matematyki powiada: „Do studjów matematycznych nie nadają się niespokojne i lekkie umysły, gdyż nie wytrwają w nich. Albowiem matematyka wymaga nadzwyczajnego skupienia umysłu, nie dopuszczając najmniejszego nawet odbiegania od przedmiotu. Łatwo zapominający również niezdadni są do matematyki, gdyż nie umieją śledzić dowodzeń, zapominając o pojedynczych ich ogniwach“.

Nauki przyrodnicze Vives poleca w szerokim zakresie i w dwóch kursach. Jeszcze zaleca studjowanie autorów starożytnych w dziedzinie przyrody, atoli uznaje ich niedostateczność i opiera nauczanie przyrody także na własnym badaniu ucznia. Widzi w nim obok korzyści praktycznych i drogę do Boga przez poznawanie Jego dzieł; widzi jednak i pewne niebezpieczeństwo w zbytнім przejęciu się przyrodoznawstwem ze względów religijnej prawowierności. Zresztą przestrzega i przed wyłącznym zasklepianiem się w naukach humanistycznych; tutaj już z dwóch względów: etyczno-religijnego i społecznego. Obawia się ujemnego wpływu literatury klasycznej na moralność i prawowierność młodego człowieka z jednej strony, odsunięcia się od współczesnego życia społecznego z drugiej. Młodym radzi, żeby po ukończeniu studjów szkolnych kształcili się dalej przez lekturę, ale poza nią także zapoznawali się z przyrodą i życiem społecznym swego kraju. W tym celu niechaj młody uczony — powiada

Vives — nie wstydzi się obcować z ludźmi prostymi. W rozmowie z ludźmi różnego powołania, rolnikami, młynarzami, leśnikami, rybakami, żołnierzami, kupcami, rzemieślnikami wszelakiego rodzaju, niechaj czerpie wiadomości specjalne z różnych dziedzin działalności ludzkiej i o przyrodzie.

Zdaniem Vivesa, ćwiczenia fizyczne winny wzmacniać ciało, a przez nie i umysł. Zaleca je więc gorąco w szkole męskiej, a to w postaci gier i zabaw; czyni jednak wyraźne zastrzeżenie, żeby nie miały charakteru wojskowego.

Zajmując się kształceniem chłopców, Vives wpada w konflikt między klasycyzmem a dążeniami i potrzebami nowożytnymi, wyziera też niekiedy z niego średniowiecze, przede wszystkim zaś prawowierny syn Kościoła. Ostatecznie jednak humanista klasyczny i społeczny oraz człowiek nowożytny przeważa nad przedstawicielem tradycji średniowiecznych i kościelnych.

Inaczej rzecz się ma w pismach jego o kształceniu dziewcząt — w nich zdaje się przemawiać ponury zakonnik średniowieczny, a nie humanista nowożytny. Nie ma on żadnego pobłażania dla naturalnych skłonności dziewczęcia, gdy ono odbiega od jego typu ascetycznie bogobojnej dziewczicy. Dosyć powiedzieć, że potępia żarliwie zabawę lalkami, gdyż, jak powiada, lalka zaprawia dziewczynkę w bałwochwalstwie i zamięłowaniu do stroju; zato poleca blaszane i gliniane przybory kuchenne, które w owych czasach poczynano wyrabiać w Niderlandach dla zabawy dzieci. Taniec potępia bezwzględnie. Dziewczynę należy wciąż strzec, ile można nie powinna widywać obcych mężczyzn, a już broń Boże pozostawać sam na sam z mężczyzną, choćby nawet z rodzonym bratem, nie całować się, choćby z ojcem i bratem, nie tańczyć, ubierać się jak najskromniej i tak, żeby nie budziła pożądliwości w mężczyźnie, gdyby się z nim spotkała; żywić się i sypiać ascetycznie, by w niej samej nie rozbudziły się żądze przed zamążdżeniem; nigdy nie pozostawać beczynną i sam na sam ze sobą i t. p. W osobnej pracy o małżeństwie żąda, żeby żona poświęcała się bezwzględnie dla męża, nigdy nie okazywała mu niezadowolenia i nie dawała mu najmniejszego po-

wodu do zazdrości; ona sama znosić powinna z poddaniem się jego zdradę.

W sądzie Vivesa należy wziąć pod uwagę rzeczywiste zepsucie za czasów dogasającego Odrodzenia, szczególnie zaś w Niderlandach, a także gorący temperament cór południa, których był rodakiem, — jak również to, że mimo mniszej ascezy i niesprawiedliwości, w pismach Vivesa o wychowaniu dziewcząt tkwi zdrowe jądro społeczne. Stanowi on znaczny postęp w porównaniu z przeszłością, gdy o wykształceniu umysłowym dziewcząt myślano tylko wyjątkowo, i to najczęściej wtedy, gdy chodziło o zakonnice lub księżniczkę.

Poglądy Vivesa w tym dziale wychowania dają się ująć w sposób następujący (Wychgram):

1. Kobieta w ustroju wszechświata posiada osobną misję, współrzedną tej, która jest udziałem mężczyzn. Mianowicie zaś powołana jest do pielęgnowania pierwiastków etycznych w społeczeństwie.

Od tego zadania oddalono kobietę, nie dając jej stosownego wykształcenia umysłowego.

2. Obowiązkiem jest społeczeństwa starać się o stosowne wykształcenie kobiet. Rodzaj i rozmiar tego wykształcenia pozostawać musi w zależności od zadań płci.

3. Przedewszystkiem należy dać kobiecie gruntowne wykształcenie religijne. Konieczna jednak jest także znajomość tego wszystkiego, co wydała w dziedzinie pism moralnych literatura starożytna i nowsza.

4. Uprawianie właściwych systematycznych nauk należy w zasadzie ogólnej pozostawić mężczyźnie, gdyż stanowiłyby one zbyt ciężki balast umysłu kobiety i mogłyby stać się przeszkodą dla niej w pełnieniu misji, która stanowi właściwe zadanie jej życia. Nie broni jednak kobiecie studjów i w zakresie męskim, jeżeli czuje się do nich powołaną, jeżeli nie odbiega z drogi wskazanej jej płci. Zezwala na to, co prawda, z pewną niechęcią, tylko gwoździ zasadzie humanistycznej ogólnej, że źródła wiedzy winny stać otworem dla każdej jednostki, która z nich czerpać zapagnie. Tak więc Vives kształci wprawdzie kobietę na przyszłą gospodynię do-

mu, ale nie jedynie. Żąda obok tego i bardzo starannego kształcenia umysłowego; mianowicie ma ona włączyć dobrze łaciną i zajmować się poważną lekturą, nawet filozofami, aby była godną towarzyszką wykształconego męża, znać literaturę o wychowaniu (Kwintyliana, Plutarcha, Beauvais, Vegius'a)¹⁾, by umiała wychowywać swe dzieci.

Vives pragnął przeobrażenia stosunków społecznych na podstawie klasycznej, zgodnie z potrzebami czasów i wierzeniami Kościoła; dążył nawet do reform głębszych, niż naczelnicy reformatory protestanccy; przedewszystkim zaś do przeciwdziałania zepsuciu czasów przełomowych, gdy stary porządek społeczny padał w gruzy, a nowy nie zdążył się uorganizować. Zresztą był dzieckiem swoich czasów, jak my — swoich...

Jedyną drogę do swego ideału nowej, zdrowej społeczności, uorganizowanej według zasad ogólnie ludzkiej sprawiedliwości, widział w wychowaniu. Szkoła nie wystarcza. Dom winien przygotowywać do dobrej szkoły. Wychowaniem zaś domowym kierować winna rozumna, idealnie czysta, gospodarna i wykształcona kobieta. Dopóki kobieta nie bę-

¹⁾ *Plutarch* (50 — 120 po N. Chr.) przedewszystkim zajmuje miejsce zaszczytne w pedagogice jako autor „*Żywotów*“. Atoli przypisują mu też autorstwo książki p. t. „*O wychowaniu dzieci*“, słusznie, czy niesłusznie, to sprawa sporna. Faktem natomiast jest, że wpłynęło to dziełko niemało na wszystkich niemal przodowników w pedagogice od wieku XVI do XVIII, oraz że zawiera dużo trafnych myśli i spostrzeżeń, charakteryzujących wprawdzie epokę, lecz mających znaczenie ogólnie ludzkie na wsze czasy. Poucza ono mianowicie, że nie tylko natura dziecka, ale i natura rodziców przez wieki i lat tysiące pozostaje ta sama.

Jak z Kwintyliana aksjomaty dydaktyczne, tak z rzekomego Plutarcha czerpane są pewne spostrzeżenia i rady z dziedziny wychowania domowego, np. o znaczeniu przykładu w wychowaniu.

Wincenty de Beauvais, mąż uczony z wieku XIII (zm. w r. 1264). Napisał książkę o wychowaniu dzieci. Czerpali z niej jeszcze humaniści, aczkolwiek charakter jej jest najzupełniej średniowieczny, szczególnie co do wychowania dziewcząt.

Kwintilian i Vegius — patrz przypiski na str. 3.

dzie godną towarzyszką męża i dobrą wychowawczynią swych dzieci, przekształcenie społeczne będzie niemożliwe.

Takie jest jądro pedagogiki Vivesa, dziwnie podobne do założenia pedagogiczno-społecznego, stworzonego dwieście przeszło lat później przez Pestalozzego. Bo epoki były podobne. A epoki przełomowe rodzą przodujących pedagogów...

Vivesa uważano długo za cichego Jezuitę, a jego pedagogię za podstawę jezuickiej. Powstała ta gadka w części z tej okoliczności, że w jego domu bywał Loyola (za lat bardzo młodych, gdy zapewne jeszcze nie myślał o założeniu nowego zakonu), jako też z istotnego podobieństwa głównych punktów pedagogiki Vivesa z jezuickimi.

To podobieństwo poglądów (z pewnymi zresztą różnicami) występuje mianowicie w punktach następujących:

1. Staranie nauczycieli o pozyskanie sympatii uczniów
2. Psychologiczna rozważa w stosowaniu kar i nagród.
3. Dbłość o dobre wychowanie fizyczne i zachęta do gier i zabaw w godzinach rekreacyjnych.
4. Konsekwentne traktowanie łaciny jako języka uczego w formie możliwie czystej, wszelakoż w przystosowaniu do potrzeb nowożytnych. (Natomiast Jezuita ani myśleli o naśladowaniu Vivesa pod względem szerokiego stosowania języka ojczyzniego w nauczaniu).
5. Emulacja, którą Vives dopuszczał tylko wyjątkowo w kształceniu bardzo małych chłopców, w celu przewyciężenia pierwszych trudności w łacinie, a Jezuita uczynili zasadą ogólną w nauczaniu na wszystkich stopniach.
6. Ograniczanie nauczania do niewielu przedmiotów w jednym czasie i stopniowe rozszerzanie zakresu.
7. Udzielanie wiadomości realnych. Wszelakoż to, co Jezuita nazywali erudycją, mieszcząc w niej i historję i nauki przyrodnicze i geografję, jest tylko karykaturą nauczania historii i nauki o przyrodzie i społeczeństwie według Vivesa.
8. Wybór materiału do lektury i ćwiczeń według treści, z szczególnym uwzględnieniem strony moralnej.

9. Staranne uwzględnianie indywidualności. Czynili to atoli Jezuici jedynie dla korzyści swego zakonu czy idei.

Niewątpliwie korzystali oni ze wskazań Vivesa, widzieliśmy jednak już wyżej, jak je w części przeinaczali zupełnie. Ale to tylko szczegóły. W zasadzie ogólnej pedagogja Jezuitów jest wprost antytezą pedagogji Vivesa. Akademia Vivesa miała być siedzibą i rozsądnikiem wiedzy niezależnej, prawdy, wolności demokratycznej i dążności do przekształcenia etyczno-społecznego bez przewrotów i wstrząśnień, ze wzniesionym sztandarem tolerancji na czele, wychowywanie zaś ludzi myślących samodzielnie i do pracy społecznej przygotowanych—jej zadaniem. Szkoła jezuicka wytwarzać miała ludzi biernych, oddanych sprawie Kościoła, choć światowych, życiowo sprawnych, i dążyła do zastoju społecznego.

On sam, jako człowiek, nienawidził wszelkiej obłudy i podstępного działania, nawet forteli dyplomatycznych. Tak np., choć popierany przez Henryka VIII angielskiego i jego żonę Katarzynę, w procesie ich rozwodowym zajął stanowisko tak niezależne, że utracił łaski obojga, a znajdował się przecież na ich chlebie. Więc Jezuitą chyba nie był, jak i pedagogja jego nie była jezuicka.

Zresztą niebardzo go lubili Jezuici, gdyż postarali się o to, że niektóre jego pisma zamieszczono na indeksie.

Korzystano z pism Vivesa znacznie więcej, niż o nich wspominano; Jezuici bowiem widzieli w nim ukrytego protestanta, jak protestanci ukrytego Jezuitę.

Zasady i poglądy Vivesa rozwinął Francuz *Piotr de la Ramée*, z łacińska *Petrus Rameus* (1515—1572).

Uważał on za zadanie swego życia uwolnienie nauki od okowów scholastycznych, postawienie jej na poziomie nowożytnym i uorganizowanie wykładu w wyższym nauczaniu. W tym duchu odbywał wykłady humanistyczne w Paryżu o klasykach starożytnych i opracował logikę. Wydał znakomite podręczniki do gramatyki łacińskiej, greckiej i francuskiej. Odznaczają się one wielką jasnością i przejrzystością,

ograniczaniem się w regułach, przytaczaniem mnóstwa przykładów poglądowych do indukcyjnego wyprowadzania wniosków i ćwiczeń do praktycznego stosowania reguł; jego gramatyka francuska jest nadto pierwszym podręcznikiem do nauki języka ojczystego.

Był jednym z pierwszych humanistów, którzy żądali uznania języka ojczystego w nauce, wypierając wyłączne znaczenie w niej łaciny.

W djalektyce stosował zasady psychologiczne. Był nie tylko gramatykiem, ale i wybitnym matematykiem; wywalczył wprowadzenie wykładu matematyki w uniwersytecie i żądał należytego jego uwzględnienia w szkolnictwie niższym.

Również wywalczył wprowadzenie w uniwersytetach i wykładu innych nowych przedmiotów, mianowicie botaniki, anatomji i farmacji z ćwiczeniami praktycznymi, co w owych czasach było wprost niesłychaną nowością. Odrzuca kształcenie się w realiach na pisarzach starożytnych, wyrabia nożyczne pojęcie nauk i nowy ich podział.

W ogólności Rameusz rozszerza, uzupełnia, przetwarza i wprowadza w czyn niektóre poglądy Vivesa, w poglądzie jednak ogólnym na wychowanie nie dościga swego mistrza. Zresztą zajmuje go więcej ogólna reforma nauk i wykład ich wyższy, niż nauczanie właściwie szkolne, a mniej jeszcze wychowanie. Na szkolnictwo wpłynął głównie uznaniem, przynajmniej w zasadzie, języka ojczystego za wykładowy i wskazywaniem matematyce należnego stanowiska w programach szkolnych we Francji.

Ź R Ó D Ł A.

1. *Johann Ludwigs Vives Ausgewählte Schriften*. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit einer einleitenden Abhandlung über Vives Leben und Werke herausgegeben von *Jacob Wychgram* (Pädagogische Klassiker, Wien, 1878). 2. *J. Wychgram: Juan Luiz Vives Schriften über weibliche Bildung* (Wien, 1872). 3. *Schiller: Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik* (1891). 4. *Ziegler: Geschichte der Pädagogik* (1904). 5. *Loos: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik* (1908). 6. „*Revue pédagogique*“, 1907.

II.

Rabelais i Montaigne.

Wśród krytyków wychowania, wskazujących nowe drogi dla niego, w wieku XVI zajmują przodujące stanowisko dwaj Francuzi: Rabelais i Montaigne.

Rabelais (1483 — 1553), satyryk i powieściopisarz, lekarz z zawodu i humanista z wykształcenia i zamiłowania, zaleca studia klasyczne nie dla czczej erudycji (której hołdowano w średniowieczu i w której następnie zagrzął także humanizm), ale w celach estetyczno-etycznych; przemawia gorąco za nauczaniem przyrodniczym również w celach estetyczno-etycznych, jako też dla wytwarzania zdrowego sądu o rzeczach, oraz ze względów praktycznych; gromi werbalizm i żąda poglądowości w nauczaniu; domaga się wychowania fizycznego, higieny (np. kąpieli, uważanej w średniowieczu niemal za grzech) i stosowania się do potrzeb życiowych współczesnych.

Poglądy swoje wypowiada nie tyle w systematycznym ujęciu, ile okolicznościowo, omawiając wychowanie swych bohaterów w wielkiej powieści „Gargantua”. Smaga ostrzem bezlitosnej satyry niedomagania w wychowaniu, atoli wskazuje i nowe horyzonty dla niego na gruncie humanizmu, a z dążeniem do realizmu, t. j. stosowania wychowania do potrzeb życia.

W poglądzie na naukę przyrody: gdy żąda, żeby wychowanec znał z własnego spostrzegania i badania wszelakie

twory i zjawiska natury, wytwarzał sobie pojęcie naukowe na podstawie doświadczenia, ćwiczył zmysły wszechstronnie, znał budowę i funkcje własnego ciała w celu utrzymania zdrowia, by odczuwał piękno przyrody, zaprawiał się w pracy ręcznej obok umysłowej — Rabelais prześciga swoje czasy, sięga poniekąd aż po nasze, gdy to wszystko uznajemy, choć w praktyce nie wykonywamy. Prześwieca u Rabelais'go myśl wychowania społecznego, choć nie tak wyraźnie i nie w takim zakresie, jak u Vivesa. ¹⁾

Montaigne (1533—1592), niezrównany „causeur“ i człowiek światowy, szlachcic z krwi i kości, czytany, praktyczny i rozumny, sceptyk i egoista, a jednak, jako filozof, wielbiciel cnoty, omawia w słynnych swych „Essais“ współczesne mu życie ze stanowiska t. zw. zdrowego rozsądku, z nieubłaganą logiką dowodzenia, zaprawiając swe wywody ironją i humorem specjalnie francuskim i ilustrując przykładami z własnego życia, anegdotami współczesnymi i historycznymi (po większej części z Plutarcha), jako też licznymi sentencjami (po większej części Seneki). Są to właściwie pogadanki o wszelkich możliwych rzeczach, a między nimi i o wychowaniu. Obydwaj, Rabelais i Montaigne, piszą, jako Francuzi, dla Francuzów po francusku, a nie, jak dawniejsi humaniści, dla całego świata po łacinie; mają też na myśli wychowanie Francuzów.

Zdaniem Montaigne'a, panujące wychowanie daje wiedzę (science), ale nie daje mądrości (sagesse), o kształceniu sądu o rzeczach (jugement) i cnotie (vertu) niema nawet mowy;

¹⁾ Istnieje przekład polski p. t. „Franciszek Rabelais. Wielkie a nieocenione Kroniki o potężnym a przeogromnym Wielkoludzie Gargantui“. Z starofrancuskiego na język polski przełożył J. Łęczyc. Kraków 1914. Nakładem I. Łempickiego. Jest to mała powiastka, a wyszła z druku na kilka lat przed dziełem głównym Rabelais'go, którym jest społeczno-satyryczna powieść „Gargantua i Pantagruel (Vie, faits et dits historiques de Gargantua et son fils Pantagruel) w pięciu księgach (wyszły w latach od 1533—1564). P. Łęczyc zapowiada w przedmowie od tłumacza swój przekład tego arcydzieła Rabelais'ego.

napycha się pamięć, a nie dba o zrozumienie i uświadomienie (*entendement et conscience*). Łacina sprawia, że uczniowie w kolegiach stają się papugami; brak im nawet zdrowego rozsądku po wyjściu ze szkoły. Do lat 15 i 16 uczniowie nie nauczą się niczego prócz mówienia po łacinie. Szkoła wogóle wychowywać nie może. Wychowanie bowiem stosować się winno ściśle do indywidualności, czego szkoła czynić nie może. Mając na myśli wychowanie młodego niezależnego szlachcica, Montaigne doradza wychowanie domowe, ale nie pod kierunkiem rodziców, tylko guwernera, gdyż rodzice czułością swoją łatwo zepsuć mogą wychowanie. Przy wyborze wychowawcy należy więcej zwracać uwagi na jego charakter i rozum, niż uczoność.

Budynek, źródł, miejsce, w którym odbyła się kiedyś bitwa, wiatr, pioruny i ich skutki, wszystko, cokolwiek znajduje się i dzieje w otoczeniu wychowanka, winno zwracać jego uwagę i dostarczać materiału do nauki.

Z historii niech pozna wielkie dusze z najlepszych wieków, lecz niech się uczy nie tyle samych dziejów (*les histoires*), ile sądzić o nich (*juger*).

Ze wszystkich sztuk wyzwolonych najważniejszą jest moralność, jako prawdziwa sztuka życia. Dopiero wtedy, kiedy uczeń będzie posiadał i własne dobre obyczaje, będzie z nim można mówić o logice, fizyce, geometrii, retoryce; po takim przygotowaniu łatwo dojdzie on celu.

Naukę realiów opiera Montaigne jeszcze na autorach starożytnych, doradza jednak i badania własne. Prześwieca mu już myśl pogładowego zapoznawania się z przyrodą i indukcyjnego jej badania. Nie stoi atoli w tym względzie na tak wyraźnym stanowisku, jak Rabelais.

Z języków należy zaprawiać się najpierw w własnym ojczystym i sąsiadów. Łacina i greka to rzeczy arcypiękne, okupujemy atoli ich znajomość zbyt drogo. Najlepiej byłoby uczyć języka starożytnego, jak nowożytnego, przez rozmowę.

Nie należy czynić z chłopca niewolnika, każąc mu pracować przez 14—15 godzin. Zabawy i ćwiczenia fizyczne stanowić mają jeden z ważniejszych czynników wychowania; róż-

wniez muzyka i taniec. Ciało należy jak najwcześniej hartować. Nie tylko ducha, lecz też i mięśnie kształcić należy; człowiek jest duszą i ciałem w jednym.

Wychowanie i nauczanie posiadać winny cechę powagi i łagodności. Klasy szkolne mają być miejscem wesołości i piękna, nie zaś męki. Gdy wychowaniec znać będzie same rzeczy, to będzie rozporządzał i słowami. Przy takim kształceniu będzie może mało umiał z gramatyki i retoryki, ale zato będzie mówił poprawnie po francusku i posiadał w swojej mowie blask prawdy prostej i naiwnej („le lustre d'une verité simple et naive”), cechy prawdy w swej prostocie i naiwności. Zadaniem wychowania jest przysposabianie do życia. Wychowywać należy nie ciało, nie duszę, lecz całego człowieka (ce n'est pas un corps, ce n'est pas une ame qu'on dresse: c'est un homme). Montaigne jest zaciętym przeciwnikiem kary cielesnej.

Wychowanie dziewcząt traktuje z lekceważeniem; pod osłoną francusko-szlacheckiej galanterji kryje w swych poglądach na nie wprost pogardę dla kobiety. (Krzywdzi ją i Vives, ale ostatecznie stawia wysoko jej zadanie społeczne, — o czym u Montaigne nie ma nawet śladu).

Poglądy swoje wychowawcze Montaigne wypowiedział w różnych miejscach swoich „Essais” okolicznościowo, wszelakoż w rozdziale p. t. „O wychowaniu dzieci” (De l'institution des enfans. A madame Diane de Foix, comtesse de Guron) podaje je w jednym ciągu. Z tego listu do hrabiny francuskiej przytaczam kolejno szereg zdań naszego autora.

„Jak dotąd, nauczyciele nie przestają trąbić w uszy dziecka, jak gdyby były lejkiem, a zadaniem ucznia jest tylko powtarzanie tego, co mu powiedziano. Pragnę, żeby ochmistrz posługiwał się inną metodą: żeby badał to lub owo uzdolnienie swego wychowanka, by go doświadczał, niechaj mu pozwala badać samodzielnie, wybierać i rozróżniać, niech tylko w części otwiera mu drogę do słusznego sądu, w części zaś niech wychowanec sam ją znajduje.”

„Ochmistrz, zdaniem moim, nie powinien sam tylko mówić; niechaj także pozwala mówić wychowankowi. Sokrates

dawał najpierw uczniom swoim mówić, a potem dopiero sam mówił“.

„To, czego się uczeń nauczył, nauczyciel powinien przedstawiać z licznych innych punktów widzenia, również i w zastosowaniu do licznych innych przedmiotów; wtedy się okaże, czy to, czego się uczeń nauczył, dobrze zrozumiał i przyswoił sobie“.

„Niechaj nauczyciel nie narzuca uczniowi niczego autorytetem swoim“. „Niechaj zarówno nie obowiązują go zasady Arystotelesa, jak stoików i epikurejczyków; należy uczniowi przedstawiać różne nauki: jeśli może, to wybierze; jeśli zaś nie, to niechaj pozostanie w wątpliwości. Wątpliwość bywa tak samo usprawiedliwiona, jak wiadomość: jeśli bowiem kto po dokładnym rozpatrzeniu przyjmuje zapatrywanie Ksenofonta lub Platona, to będą one już zapatrywaniami jego własnymi, a nie owych mężów; kto zaś na oślep idzie za innymi, przyjmując cudze zdanie, a nie rozpatrzywszy go krytycznie, nie posiada zdania własnego, nie osiągnie żadnego celu, bo niczego nie szuka“.

„Niechaj uczeń poznaje poglądy wielkich ludzi, ale nie wykuwa ich na pamięć, niech się nad nimi zastanawia, niechaj sobie przyswaja, co mu przypada do gustu, a następnie może śmiało zapomnieć, kto wyrzekł to lub owo zdanie. Prawda jest prawdą: czy według mnie, czy według Platona, to rzecz obojętna; dosyć, że zapatrujemy się na sprawę jednako. Pszczoły ograbiają takie i inne kwiaty, a z łupu swego wyrabiają miód: czy z rumianku, czy z majeranku, wszystko jedno, bo miód jest ich produktem własnym, a już nie rumiankiem ani majerankiem. Tak i uczeń połączy w sobie i przekształci cudze zdania, wytwarzając zdanie własne“.

„Wychowanie, praca i studja ucznia nie mają innego celu, jak tylko wytworzenie własnego sądu o rzeczach“. „Zyskiem z naszych studjów jest tylko to, że przez nie stajemy się lepszymi i mądrzejszymi“.

„Czynimy wychowawcą naszego niewolnikiem, jeśli mu nie pozwalamy postępować samodzielnie“. „Najsłynniejsi tancerze nie nauczą nas swoich skoków, gdy będziemy tylko na

nie patrzeć ze swoich krzeseł w teatrze; również nie nauczymy się jeździć konno, grać na lutni i śpiewać bez ćwiczenia“.

„Nie tylko książka uczy. Książką może być dla nas wszystko, cokolwiek widzimy lub słyszymy: złośliwe figle pazia, głupota lokaja, rozmowa przy stole stanowią mogą przedmiot naszej nauki nie gorzej od książki“.

„Dla poznania życia konieczne jest zwiedzanie obcych krajów.“ „Trzeba, żebyśmy w ten sposób poznawali obce zwyczaje i obyczaje; trzeba, żeby mózgownica nasza, uderzając się o inną, polerowała się (*pour frotter et limiter notre cervelle contre d'autrui*)“.

Montaigne pragnie, żeby dzieci jak najmłodsze odbywały takie podróże, żeby język jeszcze giętki przysposobił się do wydawania obcych dźwięków. („*Je voudrais qu'on commence à les promener de sa tendre enfance; et premièrement, pour faire d'une pierre deux coups, par les nations voisines où le langage est plus éloigné du notre, et auquel si vous ne le formez de bonne heure, la langue ne se peut plier*“).

„Nie wystarczy zahartować duszę, należy zahartować jejgo mięśnie: dusza sama zbyt łatwo znajdzie się w kłopotcie, gdy ciało jej nie pomoże, za dużo ma bowiem do roboty, gdy sprawuje dwa urzędy“. „Wychowańca należy przyzwyczajać do bólu i męczących trudów fizycznych, by stał się nieczułym na bóle, na udrękę wywichnięć, zaziębień, wrzodów, niewoli, nawet tortur“.

„Niechaj sumienność i cnota przeświecają z mowy wychowańca, niechaj rozsądek (*raison*) tylko będzie jego przewodnikiem.“

„Należy go przekonywać, że jest to dowodem sprawiedliwego myślenia (*jugement*) i szczerości przyznać się do winy, gdy kto dostrzeże błąd w własnej mowie, choćby kto inny go nie dostrzegł, a przecież do cnót takich, jak sumienność i prawda, dążyć winien przede wszystkim; upór i kłótniowość są znamionami pospolitej duszy. Przyjmować dobrą radę, zarzucać nawet w ogniu rozmowy złą sprawę, to rzadkie cnoty, znamiona silnego filozoficznego ducha“.

„Niechaj wychowaniec przyucza się do cenienia każdej

rozmowy, z każdej — z pastuchem, mularzem, podróżnym — może wyciągnąć korzyści“.

„Nauczyciel niechaj budzi w wychowancu chwalebną (honnête) ciekawość, którą powodowany uczeń o wszystko zapyta; niechaj mu pokaże, co jest godnego widzenia w okolicy: budowę, źródł, człowieka, starożytne pobożowisko, drogę z czasów Cezara lub Karola, który kraj odrętwiał z zimna, który od upału zakurzony; który okręt dobrze do Italji prowadzi — to rzeczy ciekawe i pożyteczne jest o nich wiedzieć“.

„Gdy mówię o mężach, z którymi wychowaniec powinien obcować, to mam na myśli przedewszystkim też tych, o których pamięć pozostała tylko w książkach; pod przewodem historii ma obcować z wielkimi duchami wielkich epok. Stosownie do tego, jak uczymy historii, przedmiot ten jest studjum jałowym albo też wielce owocnym. Platon opowiada, że w Lakonji było ono jedynie dozwolone. Ileż to korzyści nabędzie pod tym względem z lektury Plutarcha! Atoli przy tej lekturze niechaj wychowawca dobrze baczy na to, do jakiego celu zmierza jego postępowanie, — niechaj wdraża w pamięć ucznia nie tyle datę zburzenia Kartaginy, ile charakterystykę Hannibala i Scypiona; nie tyle potrzeba, żeby wiedział, gdzie kto umarł, ile to, dla czego stał się niegodnym swego zadania“. „Gdy się nasz wychowaniec nauczy, co się może przyczynić do tego, by był mądrzejszym, można obeznać go z logiką, fizyką, geometrją i retoryką; gdy bowiem sąd jego nabędzie takiej sprawności, da sobie radę z wyuczeniem się każdej nauki“.

„Niesłusznie uważają filozofję za niedostępną dla dzieci“.

„Niema nic, coby tak rozpogadzało umysł, jak filozofja“.

„Prawdziwa cnota odznacza się tym, że jest łatwą do wykonania i pożyteczną każdemu: zarówno dorosłemu, jak i dziecku, mędrcom i nieukowi“.

„Naszemu wychowawcowi pokój i ogród, stół i łóżko, samotność i towarzystwo, rano, wieczór i wszystkie godziny i wszystkie miejsca sposobne są do uczenia się; sprawia to filozofja, jako kształcicielka sądu o rzeczy“.

„Zamiast zachęcać dziecko do nauki łagodnością, zniechęcamy je do niej surowością i okrucieństwem“. „Precz z gwałtem i surowością: zabijają one tylko wrodzone zdolności“.

„Hartujcie wychowańca, by znosił wytrwale upał, ziąb, wiatr, nieszczęście, ból wszelaki; ale nie hartujcie go, by stał się nieczułym na własną swą hańbę, gdy jest karany cielesnie.“ „W tym wieku ciało jest jeszcze giętkie, łatwo więc może przyjąć różne zwyczaje“.

W innych dwu miejscach książki Montaigne pisze o wielkim znaczeniu przyzwyczajania, co następuje. „Najgorsze nasze wady zdaje się wywodzić swój początek z najpierwszej naszej młodości; rzec można, że już mamki są naszymi wychowawczyniami“. ¹⁾ „Zabawy dzieci nie są igraszką i rozrywką tylko; należy na nie patrzeć, jak samo dziecko, poważnie.“ (W tym znaczeniu, że złe zabawy zaprawiają w złym, przyzwyczajają do niego).

Skłonności naturalne wspiera i wzmacnia wychowanie t. j. przyzwyczajanie. „Nie możemy w zupełności wyrugować z duszy wrodzonych skłonności“. ²⁾

¹⁾ Wypowiedział to zdanie Kwintylian. (Patrz przyp. na str. 3).

²⁾ Posiadamy jędrny, wytworny przekład Montaigne'a: „Michał Montaigne. Wybór Dzieł.“ Przekład z francuskiego Stanisława Lacka. Lwów 1909. Nakładem Księgarni Polskiej B. Połonieckiego.

Atoli nie uwzględnia on wcale poglądów pedagogicznych myśliciela francuskiego. Znali je dobrze współpracownicy Komisji Edukacji Narodowej. Wogóle we wszystkich ich pismach przebija większa lub mniejsza znajomość autorów z literaturą pedagogiczną francuską. Szczególnie gruntownie i wszechstronnie był z nią obeznany ks. Popławski, Pijar, autor dziełka p. t. „O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacyi obywatelskiej. Projekt prześwieatnej Komisyi Edukacyi Narodowej Korony Polskiej i W. ks. Litewskiego, w marcu 1774 podany“. W Warszawie 1775.

W dziełku tym wymienia Montaigne'a, mówiąc o książce początkowej (=podręczniki) dla rodziców, do czego „pomocne będą znajome (=znane) dzieła, wybierając z nich co najlepsze“; powtarza też jego zdania bez wykazania źródła.

Poglądy Montaignea na wychowanie ujął i usystematyzował Charron († 1603) w piśmie „De la sagesse“.

Daje on przepisy, co czynić należy, by dzieci były silne, zdrowe i rozumne. O ile to możliwe, matka powinna sama karmić dziecko. Dziecko należy jak najwcześniej hartować, by było niewrażliwe na powietrze, upał i zimno. Są trzy punkty główne w wychowaniu: kształcenie umysłu, zaprawianie ciała i wytwarzanie dobrych obyczajów (former l'ésprit, dresser le corps, régler les mœurs). Książki i wzory (propos) dawać winny rzeczy wielkie, poważne, szlachetne, które oddziałują na zmysły, przekonania, obyczaje (choses grandes, sérieuses, nobles et généreuses, qui régulent les sens, les opinions, les mœurs).

Dlatego polecają się tematy ze starożytności: historia grecka i rzymska to najlepsza lekcja, jaka może być na świecie. Głównymi środkami wykształcenia mają być nauki przyrodnicze i moralne: „natura i cnota, to, czym jesteśmy i czym być powinniśmy“ (la nature et la vertu, ce que nous sommes et ce que devons être). Do moralności zalicza Charron „les politiques, économiques, les histoires“. Umysł wychowanka należy uczynić uniwersalnym, t. j. trzeba go przyzwyczaić do tego, żeby cały świat uważał za swą księgę, zwracać uwagę na różnorodności i różnice obyczajów i poglądów: najpiękniejsze i najszlachetniejsze dusze są zarazem najwięcej uniwersalne i najwolniejsze.

Taki umysł uniwersalny tworzy się szczególnie przez podróże i stosunki z cudzoziemcami, jako też przez lekturę książek i dziejów wszystkich narodów. Przy kształceniu moralnym chodzi przedewszystkim o to, żeby zapobiec wytwarzaniu się złych przyzwyczajzeń, np. kłamstwa. Dziecko nie ma nigdy osiągać niczego przez gniew i łzy. Nigdy nie należy mu schlebiać.

Poglądy Montaignea powtórzyły się i rozwinęły w następnych stuleciach (XVII i XVIII).

Ž R Ó D L A.

1. *Rabelais: Oeuvres* (Bibl. nation.). 2. *Montaigne: Essais* (Bibl. nat.).
3. *Compayré: Histoire de la pédagogie*. 4. *Schmidt: Michel de Montaigne* (Bibliothek pädagogischer Klassiker. Langensalza). 5. *Pierre Villey: L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et de Rousseau*. Paris 1911. 6. *C. Andräa. Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik*. 1911. 7. *Baumann: Einführung in die Pädagogik*. 8. *Ziegler: Geschichte der Pädagogik*. 1891. 9. *Schiller: Geschichte der Pädagogik*. 1871. 10. *Loos: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 1906.

III.

Bacon Werulamski i Kartezjusz. Locke.

Jak Rabelais ostrzem satyry, Montaigne subtelną ironją i dowcipem, tak mąż stanu angielski i człowiek światowy, poświęcający część swego czasu i nauce, Franciszek *Bacon of Verulam* taranem uczonych wywodów uderzył w mury uczonego werbalizmu. Ostateczne zwycięstwo nad przeżytkami scholastycznymi i humanistyczno-klasycznymi odniósł właściwie nie on, lecz wielkie odkrycia naukowe takich Galileuszów, Kartezjuszów, Guerików, Newtonów, Hervegów.

Znaczenie naukowe teorii indukcji w tej formie, jak ją przedstawia Bacon, kwestjonowano, a w pedagogice stosowanie indukcji w nauczaniu nie było już zupełną nowością. Ale poglądy Bacona cieszyły się ogromną popularnością w swoich czasach, spopularyzowały więc i rozpowszechniły znane już hasła pedagogiczne: „najpierw rzeczy, nie słowa“, „dawać wychowawcowi swobodę badania“, „opierania się na jego doświadczeniu“, jako też wzmożyły żądanie wprowadzenia realiów do nauczania. Nie dość na tym: Bacon zastanawia się nad metodą badania w nauce, a to jego wyrażenie „metoda“ przeniesiono wraz z zasadą indukcji do nauczania. Mówiono odtąd już stale o „metodach“, czyli sposobach nauczania.

Ogromny wpływ na poglądy pedagogiczne swoich czasów wywarł wielki myśliciel *Kartezjusz* (Descartes 1596—1650), założyciel racjonalistycznej filozofii nowożytnej. Z pism jego bezpośrednio w dziedzinę pedagogiki wkracza pierwszy roz-

dział (*considérations touchant les sciences*) w dziele: „*Le discours de la méthode*“.

Opowiada on w tym miejscu, jak to za lat jego młodych ze wszystkich nauk zadawała go jedynie matematyka. Przetył kreśli po mistrzowsku znaczenie psychologiczne czytania w nauczaniu młodzieży, pocucia przyrody, historii. Znaczenie języków starożytnych uznaje o tyle tylko, o ile stanowią klucz do literatury klasycznej; odrzuca zaś mniemanie, że same one kształcą. Kartezjusz widzi w językach starożytnych to niebezpieczeństwo, że zajmowanie się wyrazami i zwrotami retorycznymi zagłusza myślenie, prowadzi do tego, że nawał słów w pięknym układzie zastępuje wnioskowanie logiczne.

Olbrzymiej wagi dla rozwoju myśli pedagogicznej jest twierdzenie, wyrażone również w wymienionym piśmie, że ludzie są umysłowo sobie równi, że wszyscy zdolni są nauczyć się czegoś, jeżeli metoda, którą obierają sami lub którą obierają dla nich, jest dobra. A zatem wychowanie i kultura odpowiedzialne są za rozwój umysłowy jednostek; każda jednostka posiada prawo kształcenia się. Jak Bacon, tak i Kartezjusz żąda dla jednostki najszerszej swobody w rozwoju indywidualnej swej umysłowości. Wypowiada też Kartezjusz podstawowe zdanie wszelkiego postępowania metodycznego: należy postępować od tego, co łatwiejsze i bliższe, do tego, co trudniejsze i dalsze.

Zdanie to w pedagogice nie nowe, wygłaszał je bowiem już Kwintyliusz; w danej jednak chwili i przez Kartezjusza wypowiedziane, miało doniosłą wagę, gdyż dawało pierwszeństwo faktom realnym, rzeczom przed abstrakcjami, słowami — gramatyką i retoryką. W nauczaniu chodzi o zrozumienie, a nie posiada w nim mniej wartości, niż niezrozumiane pojęcia i słowa bez treści dla uczącego się dziecka, wykuwane bezmyślne na pamięć.

Psychologia Kartezjusza stała się powodem zupełnego przewrotu w zapatrywaniach na wychowanie, mianowicie zaś twierdzenie zasadnicze, że treścią duszy jest rozum. Dotąd mniemano, że właściwym zadaniem wychowania jest zwalczanie

nie zła w dziecku, zgodnie z ponurym dogmatem o grzechu pierwotnym.

Wszelkie środki gwałtu i przymusu były dobre, jeżeli zmierzały do tego celu. Dowiedziano się od Kartezjusza, że dusza posiada sama w sobie siłę przewycięzania namiętności — rozum. Należy rozbudzić duszę z uśpienia, trafić do rozumu, a wychowująca się jednostka sama panować będzie nad sobą i rozwijać się.

Drogą do duszy dziecka miały być odąd, nie siła i przymus, lecz miłość, ułatwienie rozwoju rozumowania i przyjmowania wiadomości. Zasadą wychowawczą stało się nie kruszenie oporu dziecka, lecz zniewalanie ku sobie ujmującym postępowaniem i oddziaływaniem na rozum.

Na przełomie wieku XVII i XVIII poruszał świat uczony zacięty spór o to, czy istnieją pojęcia wrodzone. Kartezjusz rozróżnia pojęcia nabyte i wrodzone, zaliczając do tych ostatnich np. pojęcie Boga. Inne stanowisko w tej sprawie zajmuje *J. Locke* (1652—1704), psycholog, filozof, przyrodnik i pedagog z działalności naukowej i pisarskiej, z zawodu zaś lekarz i nauczyciel w możliwym domu arystokratycznym. W znakomitym swym dziele p. t. „Badania nad rozumem ludzkim” rzucił on słowa zasadnicze w swej teorii: „*nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu*” (nie ma w umyśle nic takiego, czegoby najpierw nie było w zmysłach). Locke przypuszcza wprawdzie, że istnieje umysł pierwotny, odziedziczony, zależny co do uzdolnienia od ustroju fizycznego, różnego indywidualnie, ale treść jego to jakby „tabula rasa” (czysta tablica), dopiero wrażenia, doznawane od pierwszych chwil życia, wypełniają tę tablicę treścią. Źródłem wszystkich pojęć są wrażenia zmysłowe lub refleksyjna obserwacja naszej duszy; nie ma nic w umyśle, coby pierwszej nie przeszło przez zmysły. To też wszelkie poznanie opiera się na doświadczeniu, które pochodzi z dwóch źródeł: z obserwacji zewnętrznej i z obserwacji wewnętrznej, czyli wrażeń zmysłowych i myślenia (obserwacji refleksyjnej).

Wrażenia zmysłowe ustalają się w umyśle jako wyobrażenia przedmiotów, a przez myślenie, refleksję nad tymi

wyobrażeniami powstają wyobrażenia refleksyjne, pojęcia, abstrakcja. Na tle zdolności i skłonności wrodzonych przez doświadczenie napęłnia się umysł treścią i rozwija uczuciowość: „Wrażenia zmysłowe i refleksja stanowią dwa okna, które oświetlają ciemnie naszego wnętrza“.

Ze stanowiska takiej psychologii musiało się też zadanie wychowania ukształtować inaczej, niż dotąd. Jeśli bowiem dusza ludzka stanowi pierwotnie „niezapisaną kartę papieru“, i jeśli jej wnętrze oświetlane jest tylko przez doświadczenie, to w wychowaniu zależy na tym, jakiego dzieci nabierają doświadczenia. A jeśli doświadczenie uwarunkowane jest przez zmysły, t. j. proces psychiczny przez fizyczny, to kształcenie ciała musi stanowić główny przedmiot wychowania. Dwie te myśli występują w popularnej książce Locke'a p. t. „Kilka myśli o wychowaniu“. Dziełko to poświęcone jest w szczególności kształceniu młodego szlachcica, arystokraty, a stanowi wynik zarówno teorii filozoficznej, jak i owoc doświadczenia praktyki guwernerskiej, jako też produkt swej epoki.

Wszelkie kształcenie umysłu stanowi owoc doświadczenia, a to powstaje tylko przez postrzeganie zewnętrzne i wewnętrzne. W ten sposób wychowanie stać się musi doświadczeniem, a zadaniem wychowawcy jest dostarczać wychowancom doświadczeń i pozwalać mu swobodnie się rozwijać, — kierować nim, nie zaś tresować i trenować. Wychowaniec, którym ma kierować wychowawca, jest indywidualnością, na którą się składają pochodzenie, rodzina, skłonności, zdolności i stan uczuciowy; nie rugować lub przytłumiać ją należy, lecz starannie obserwować i kierować nią w sposób odpowiedni. To też wychowawca powinien przede wszystkim poznać indywidualność swego wychowanka. Ale celem wszelkiego indywidualnego rozwoju jest cnota, praktyczne i pożyteczne wykształcenie, społeczna zdatność i zdolność do życia w społeczności ludzkiej. Dobry obywatel, człowiek światowy, człowiek rozumny a uczciwy, porządny pod każdym względem, „gentleman“, człowiek zdrowy, silny i zręczny fizycznie — oto ideał wychowawczy pedagoga an-

gielskiego. Cnota stanowi właściwy cel wychowania. Ale cnota jest rzeczą przyzwyczajania, to zaś opiera się na podstawie fizycznej, na zdrowiu i sprawności ciała. To też Locke mówi najpierw o wychowaniu ciała, następnie o moralności, a w końcu dopiero o wiadomościach i umiejętnościach. Słowami Juwenala „w zdrowym ciele zdrowa przebywa dusza“ (*mens sana in corpore sano*) rozpoczyna się książka. Świeże powietrze w obfitości, ćwiczenie ciała i sen; skromne pożywienie; nie dawać wina ani innych trunków, lekarstw mało lub wcale; odzież nie za ciepła i nie za ciasna, szczególnie głowy i nóg od zimna nie ochraniać, często też nogi wodą oblewać i na wilgoć wystawiać. Oto podstawy higieny wychowawczej; różnorodne ćwiczenia ciała, przyzwoite młodemu szlachcicowi, jak oto: pływanie, mocowanie, wiosłowanie, jazda konna, fechtunek — to jej rozwinięcie. Zalecają się też młodemu szlachcicowi zajęcia ręczne, rzemiosło.

Wychowanie moralne, jak fizyczne, winno się opierać na przyzwyczajaniu. Żąda ono bowiem, żeby wychowaniec panował nad swymi żądzami, a na to potrzeba przyzwyczajania. Poszanowanie autorytetu budzić i utrzymywać należy, jednakże nie krępując zbyt skłonności i upodobań wychowanka. W ogólności należy dobro ukazywać w postaci miłej, zło jako coś wstrętnego, na ogół jednak nie mącić wrodzonej wesołości dziecka.

Dobry przykład dorosłych winien wytwarzać dobre przyzwyczajania wychowanka, gdyż naśladownictwo działa. Do dobrego należy przyzwyczajać, ale też już wcześniej wpływać perswazją na rozum i uczucie wychowanka. Należy rozbudzać i podtrzymywać miłość własną wychowanka przez nagrodę i naganę. Karze należy zapobiegać, ustanawiając odpowiednie przepisy. „Ustanawiajcie mało praw, ale przestrzegajcie ich ściśle. Działajcie na wychowanka swym własnym dobrym przykładem i starajcie się, żeby w miarę dojrzewania stawał się sam dla siebie autorytetem“.

Kierować można wychowancem, tylko znając jego indywidualność. A poznajemy ją najlepiej, obserwując dziecko przy jego samorzutnej zabawie. Ale indywidualność można

uwzględniać tylko w wychowaniu prywatnym; na tym też polega przedewszystkim wyższość tego ostatniego nad wychowaniem szkolnym.

O wiadomościach mówi Locke na ostatku, ponieważ, jak powiada, uważa nauczanie za najmnjej ważną część wychowania. „Jeśli pomyślę, — powiada — ile wrzawy się robi z powodu tej troszki łaciny i greki, ile lat się to czyni, z jakim namaszczeniem i gorliwością, to nie mogę się obrobić myśli, że rodzice jeszcze sami boją się różgi bakałarza, którą uważają za jedyny instrument wychowania, jakby jeden lub dwa języki stanowić miały o losach i szczęśliwości wychowanka. Czyż inaczej być może, gdy dzieci po 7 lub 8, nawet do 10 lat najlepszego życia, zaprzęgają do tych ciężkich robót dla wyuczenia się paru języków, których mogłyby się nauczyć w zabawie“.

Uczyć się czego trzeba naturalnie, ale mniej ważna jest nauka, niż „cnota“ i „rozum“. Więcej wart człowiek cnotliwy i rozumny, niż uczony.

Zabawę uważa Locke za bardzo ważny środek wychowawczy. Przy zabawie chłopiec zaprawia się w samodzielnym wykonywaniu czynności. Ale i nauka najskuteczniej się odbywa, gdy jest zabawą. Przymus tylko zniechęca do nauki, często na całe życie wstręt do niej budzi. To też naukę należy czynić dziecku miłą, uczyć bawiąc. Uczyć też trzeba tylko wtedy, gdy uczeń czuje się usposobionym do uczenia się. (!)

Początków czytania należy uczyć w zabawie, np. grając z wychowancem różnymi piłkami z napisami. Pierwszą książką do czytania mają być bajki Ezopa, suto illustrowane. Pisania uczyć należy w ten sposób, że uczeń pisze czarnym atramentem na tym, co napisane było na czerwono. Z języków obcych ma się przedewszystkim uczyć francuskiego, ale tylko przez mówienie, nie zaś przez reguły gramatyczne. Z łaciny najlepiej uczyć w ten sam sposób. Jeśli jednak nauczyciel sam nie jest dobrym łacinnikiem, to niech da uczniowi do ręki bajki Ezopa po łacinie z dosłownym tłumaczeniem pod tekstem, niech wychowaniec je odczytuje po

łacinnie niezliczoną ilość razy, spoglądając na tłómaczenie. Deklinacja i konjugacja są potrzebne, ale niechaj to minimum gramatyki wystarcza. Tłómaczenie z łaciny na język ojczysty Locke zaleca, na łacinę zaś z ojczystego, jako też wszelkie ćwiczenia łacińskie, potępia. Jeśli wychowaniec ma się czego uczyć na pamięć po łacinie, to chyba tylko jakich sentencji moralnych. W każdym razie nauka łaciny nie powinna zajmować dużo czasu nauczycielowi i uczniowi. Grekę należy pozostawić uczonym, człowiekowi światowemu i praktycznemu nie jest ona wcale potrzebna. Natomiast ma wychowaniec nabyć ile można sposobem najpraktyczniejszym wiadomości realnych z takich nauk, jak geografia, arytmetyka, astronomja, geometrja, chronologja, historja. Szczególniej zaś ważne są wiadomości z etyki i polityki. Konieczna jest nauka rachunku i buchalterji. Natomiast retoryka i logika są niepotrzebne. Wyrażać się biegle i płynnie oraz umieć napisać dobrze list to daleko ważniejsze; i to nie po łacinie lub po grecku, lecz w własnym języku ojczystym. W całej nauce winny panować ład, porządek i metoda. „Od wiadomości już posiadanej należy kroczyć do tej, która jest jej najbliższa i z nią się kojarzy“.

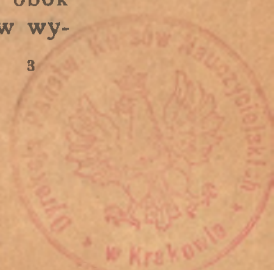
Z pomiędzy umiejętności praktycznych Locke poleca w równej mierze taniec i rysunek, jazdę konną i rzemiosło. Natomiast uczyć muzyki uważa za marnowanie drogiego czasu. Uzupełnienie edukacji stanowiąc mają podróże, jednakże wiek na nie zwykle poświęcany, od lat 16—20, jest niezupełnie właściwy: na uczenie się języków jest za późno, na zdobywanie znajomości ludzi za wcześnie. Locke rozstrzyga ostatecznie sprawę, jak Montaigne.

Od samego wyjścia książki pisarze francuscy wytykali autorowi, że wcielił w swoje poglądy żywcem Montaigne'a, zarzucano mu prawie że plagjat. Jeszcze przed paru laty wyszła książka francuska, wykazująca ślady Montaigne'a w książce myśliciela angielskiego. I rzeczywiście Locke dużo korzystał z tego pisarza. Ale z drugiej strony, jest to czasem tylko zbieg myśli. Choć pierwszy pisze w sto lat po drugim, warunki w Anglii socjalne i kulturalne były za

jego czasów podobne do warunków we Francji z czasów Montaigne'a. Dalej, obydwaj zajmują się wychowaniem prywatnym młodego szlachcica. Montaigne wprowadzie tylko w teorię, mając w pamięci własne swe wychowanie, które było przez jego ojca bardzo starannie prowadzone, bo wychowywać cudzych dzieci nie potrzebował, syna nie miał, o wychowanie zaś jedynej córki całkiem się nie troszczył. Locke zaś, stary kawaler, zajmował się wychowaniem zawodowo, a nadto był lekarzem. Więcej też jest systemu w radach tego drugiego, niż pierwszego. Bo wogóle do Locke'a poza Kartezjuszem operowano w pedagogice [najczęściej] tylko doświadczeniem życiowym, rezonowaniem bez żadnego oparcia naukowego. Ale i sam Locke nie wyzyskał dostatecznie swej teorii poznania w stosowaniu do wychowania; uczynił to dopiero w pełnej mierze za niego w XIX wieku pedagog niemiecki Herbart, budując na niej swój własny system wychowania. Locke wpływa szeroko i długo, zarówno sam jak i przez Rousseau, na pedagogję wieku „oświeconego“, a poniekąd wpływa i po dziś dzień. Więcej jeszcze dokonała jego książka w Anglii. Nastąpił tam pod jej wpływem całkowity przewrót w wychowaniu domowym i szkolnym. Dopiero od Locke'a młodzież angielska wyższego stanu poczęła się odznaczać tym, czym dziś słynie: zamiłowaniem i sprawnością we wszelkich ćwiczeniach cielesnych, jako też praktycznością i dzielnością życiową. Albo może dzieło Locke'a jest odgłosem prądów, nurtujących wówczas w społeczeństwie angielskim? ¹⁾.

¹⁾ Przekład polski Locke'a przez ks. Edmunda Truskolaskiego wyszedł w Warszawie 1781 p. t. „O edukacji dzieci“. Z angielskiego na francuski, a teraz na polski tłumaczone. Jest to prawdopodobnie tłumaczenie przekładu francuskiego Jezuita Costa, który w przypiskach wykazuje wpływy Montaigne'a na Locke'a. Ten sam przekład francuski, wielce wadliwy, czytał Rousseau. W ostatnich czasach Locke'a przetłumaczył wzorowo na francuski Compayré.

Współpracownikom Komisji Edukacji Narodowej Locke obok Rousseau dobrze był znany. Znać jego wpływ szczególnie w wy-



Ź R Ó D Ł A.

1. *Compayré: Histoire de la pédagogie.* (Paris).
2. *Sallwürk: Die Vernunftpädagogik.* (Langensalza. 1903).
3. *Ziegler: Geschichte der Pädagogik* (1911).
4. *Descartes: Discours de la méthode, suivi des méditations métaphysiques.* (Paris).
5. *Essai philosophique concernant l'entendement humain...* par M. Locke. Traduit de l'anglois par M. Costæ. (1755. Amsterdam et Leipzig).
6. *Pierre Villey: L'influence de Montaigne sur les idées pédagogiques de Locke et Rousseau.* (Paris 1911).
7. *Schorn: Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern.* 1903.
8. *Andräa: Die Entwicklung der theoretischen Pädagogik.* (Leipzig. 1911).
9. *Sallwürk* (Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde, herausg. von Loos. 1906); *Locke.*

mienionym już wyżej dziełku ks. Popławskiego. Znać też wpływy Locke'a w Ustawach Komisji w rozdziale: „Wychowanie fizyczne“; także w znakomitym dziełku ks. G. Piramowicza p. t. „Powinności nauczyciela“ (1787).

Wyjątki z tych prac wyjdą niezadługo w książeczce p. t. „Wychowanie obywatelskie i oświata powszechna“.

IV.

Fleury i Fenelon. Demia. Rollin.

Kartezjusz dał początek okresowi wychowania, opartego na rozumie i miłości, a w połączeniu z „metodą“ Bacona i wpływami Montaignea, następnie zaś Locke'a, wytworzył w wychowaniu utylitaryzm i „nauczanie zabawiające“.

Pierwszym wyrazicielem nowego prądu był ksiądz francuski *Klaudjusz Fleury* (1640 — 1723), wychowawca książąt na dworze Ludwika XIV. W dziele jego „*Traité du choix et de la méthode des études*“ znajdujemy, co następuje, ze zdań godnych uwagi.

Studja winny być zwrócone na to, co jest w życiu pożyteczne; ogólne obowiązki ludzkie i specjalne powołania winny być dla nich wskaźnikami.

Przy całej różnorodności zajęć, przy całym dążeniu do wielowiedztwa, narzucanym już młodzieży, wielu ludzi nie znajduje czasu na uczenie się, jak żyć. Prawdziwą wiedzą jest tylko to, co jest pożyteczne w życiu. Rzeczą wielkiej wagi jest też, żeby czasu przerwy w pracy używano w sposób właściwy. Bezczynność sama przez się jest niebezpieczna; odpoczynek zaś jest nie tylko stosowną chwilą do odzyskania utraconej siły, lecz i do wewnętrznego przygotowania się do pracy.

Młodość jest wogóle cennym czasem życia, czasem zbierania i przygotowania, do czego świeżość i wrażliwość umysłu dziecięcego szczególnie się nadają. Myśli nasze, dobre czy

złe, stanowią podłoże naszej obyczajności, tak że błąd, któryśmy przyjęli w siebie, działa jak trucizna, której skutkom przeciwdziałać nie możemy.

„Pochlebiamy wszystkim namiętnościom dzieci, łakomstwu, próżności, a gdy wpadną w pułapkę, którą dla nich zastawiono, gdy powiedzą głupstwo, albo też z fałszywego założenia, wpojęnego w nich przez nas, wyciągną wniosek, wtedy wybuchamy śmiechem i cieszymy się, że je w błąd wprowadzono, całujemy i pieścimy je, jakby powiedziały coś szczególnie mądrego“.

„Ruchliwość mózgu dziecięcego, która sprawia, że znajdują się one w ciągłym ruchu i nie mogą pozostawać długo na jednym miejscu, jest też przyczyną, że uwaga ich nie może być zwrócona długo na jeden przedmiot, i że mniej jeszcze są zdolne do spostrzegania porządku i związku rzeczy między sobą. Należy więc dbać od początku o jasne wyobrażenia. Dzieci nie mają spostrzegać, że się je uczy, ażeby nauka, którą przyjmują, nie sprawiała na nich przykrego wrażenia. Ktoby był tyle szczęśliwy, żeby umiał łączyć pierwsze nauczanie w moralności i pożytecznych wiadomościach z miłymi wrażeniami, posiadałby prawdziwą sztukę wychowania“.

Nie należy wybierać do nauczania chwili, kiedy dziecko przejęte jest swą zabawą, chyba że znajdziemy styczeńność między tym, czym się zajmuje, a tym, czego mamy je nauczyć; w innym razie stosowna po temu chwila jest ta, gdy jest przesycone zabawą i pragnie odmiany.

Należy studjować umysłowość wychowanka, by umieć budzić w nim zainteresowanie odpowiednim wyborem i sposobem wykładu przedmiotu. Natomiast unikajmy zwykłej zachęty do nauki—obdarzania łakociami, obrazkami, pieniędzmi i t. p. Bez kar obyć się nie można. Baczmy jednak, żeby były tylko następstwem złej woli ze strony wychowanka, nie zaś jego niewiedomości. Ale kara we wszelkich nawet okolicznościach bywa zadrażnieniem duszy, które ściąga na siebie całą uwagę duszy, wywołuje poczucie doznanej krzywdy.

Jeśli kara jest niezasłużona a częsta, to może wywołać

w dziecku takie uczucia, które potrafią podkopać i unicestwić całą pracę wychowawcy.

Uznając znaczenie wychowawcze zabawy, Fleury rozmierza zajęcia dzieci na czas nauki swobodnej i obowiązkowej. Ceni higienę i ćwiczenia fizyczne. W wyborze nauk Fleury razi wyraźnym lekceważeniem wiedzy w ogólności i krańcowym utylitaryzmem. Należy jednak zapatrywanie to uważać za naturalną reakcję przeciw dotychczasowemu przecenianiu martwej wiedzy i zaniedbania właściwego wychowania dla nauczania, czyli raczej napychania wiadomościami. Dziecko ma się przygotowywać do życia.

Nauczanie powinno być podporządkowane wychowaniu na podstawie znajomości dziecka i potrzeb życia.

Program swój Fleury ujmuje i motywuje w sposób następujący.

Religja i moralność. Nie można od wszystkich ludzi żądać wielkiego ducha, nie wszyscy też mogą odznaczać się wybitnie w swoim zawodzie; atoli obowiązkiem każdej jednostki jest żyć moralnie. Ważniejszą jest rzeczą dobrze używać swej woli, niż pomnażać swe wiadomości.

Potrzebne jest zatem wczesne, a do wieku zastosowane pouczanie, nie tylko książkowe, lecz i praktyczne, nie tylko na lekcjach, lecz i przy nadarzonej sposobności; a to drugie jest skuteczniejsze od pierwszego. Materiału do pouczania moralnego dostarczać winny nie tylko pisma święte, ale i świeckie, nie tylko starożytne, ale i nowożytne. Nie należy obciążać umysłu dziecka przepisami i prawidłami moralnymi, lecz stawiać przed oczami wielkie wzory przeszłości i terażniejszości, a ile można usuwać złe wpływy. Grzeczność i obyczajność dworska powinny być wynikiem cnoty, nie zaś ją zastępować.

Logika i metafizyka. Zapoznanie się z najprostszymi prawami myślenia stanowi właściwą metafizykę. Atoli studjum to winno ciągnąć się przez całe nauczanie. Jest ono pożyteczne wtedy, jeśli jest oparte na wiadomościach realnych.

Gimnastyka i higiena wpływają nie tylko na organizm fizyczny, ale i na moralność. Tak czystość i trzeźwość i za-

hartowanie posiadają nie tylko znaczenie higieniczne, ale i moralne. Należy nie tyle pouczać o nich, ile zaprawiać w nich. ¹⁾

Również głównych zasad anatomji należy uczyć nie tylko ze względu na jej użyteczność, ale i dla wpływu moralnego, mianowicie gwoźli wzbudzenia podziwu dla dzieł Stwórcy, jako też zabezpieczenia od przejęcia się przesadami.

Naukę czytania i pisania należy rozpoczynać nie przed 6-tym rokiem życia, i to na podstawie wyrazów francuskich, nie zaś łacińskich.

Gramatyki należy również uczyć na podstawie języka ojczystego, a tylko rzeczy najważniejszych, bo każdego języka najlepiej nauczyć się można przez wprawę, nie zaś przez prawidła.

Przeszedłszy zaś do łaciny, potrzeba zwracać uwagę tylko na specyficzne właściwości tego języka. Metoda praktyczna nie jest jeszcze dostatecznie wyrobiona, należy zatem posługiwać się regułami, wszakże w związku z mową ojczystą, przy ciągłym porównywaniu wyrażen idjomatycznych w dwóch tych językach. Ćwiczenia te należy opierać na lekturze. W wielu zawodach potrzeba tylko trochy łaciny, a oprócz niej żadnego innego obcego języka.

Arytmetykę należy rozpoczynać w 10-ym lub 12-ym roku życia i ograniczać się czterema działaniami, w których zaprawiać trzeba na kostkach (sześcianach) i piórem. Uzupełniają tę naukę wiadomości o miarach i wagach ze sposobami ich obliczenia, poczym następują uzasadnienia nabytej praktyki i znajomość proporcji, jeżeli na to pozwalają czas i uzdolnienie.

Ekonomika uczy o życiu domowym i przemysłowym.

Prawoznawstwo w zarysach zasadniczych należy wykładać uczniom w wieku lat 13—14 przed ukończeniem ich studiów. Przedmiot ten posiada nie tylko znaczenie praktyczne, kształci też zdrowy rozsądek. Młodzieńców, których czeka wyższe powołanie, uczyć trzeba koniecznie polityki. Uczyć

¹⁾ Oczywiście wpływy Montaigne'a i Locke'a. W tym punkcie pedagogja duchowna schodzi się z racjonalistyczną.

jednak należy polityki starożytnej według Platona i Arystotelesa i pism świętych, nie zaś nowożytnej (według Hobbesa i Macchiavellego), gdyż tylko pierwsza uczy cnoty.

Wymienione studia są konieczne, następne są tylko pożyteczne.

W nauce *historji* należy wybierać z wielką starannością materiały i książki; dzieje ojczyste i nowożytne trzeba należyście uwzględniać. Chronologia w początkach nie jest potrzebna; należy też opowiadać z historji przeważnie okolicznościowo, zaspakajając ciekawość dzieci. Później, gdy wychowaniec będzie miał 10 — 12 lat, należy materiały, którego się nauczył, ująć w karby chronologiczne.

Historja naturalna. Znajomość człowieka czerpiemy głównie z logiki i nauki moralności; wszelako potrzebna jest też znajomość ciała, jako uzupełnienie moralności. Należą do niej anatomja i kosmografja.

Geometrja należy również do studjów pożytecznych. Stanowi nie tylko przygotowanie do wielu zawodów, lecz także znaczną siłę kształcącą, jako zaprawianie w logicznym myśleniu.

Gdy wychowaniec dosięgnie lat 14 lub 15, można rozpocząć naukę *retoryki*.

Należy przez nią rozumieć nie jałową sztukę deklamatorstwa, lecz sztukę skutecznego i prawidłowego wypowiedania swych myśli i przekonań w mowie i piśmie. Choćby uczeń władał już dobrze łaciną, należy odbywać te ćwiczenia wyłącznie w języku ojczystym, żeby nie zatracala się naturalność i prawda w wyrażeniu. Ćwiczeniami piśmiennymi niechaj będą w początkach tylko opowiadania i listy, później i inne „łatwiejsze rodzaje“, wkońcu dopiero mowy.

Jest to zatem już nie klasyczna i średniowieczna retoryka, lecz więcej dzisiejsza stylistyka. Uczniów bardziej uzdolnionych należy zaznajamiać z *poetyką*. Właściwie poetyka nie jest nauką pożyteczną i należy uczyć jej tylko niewiele. Daleko ważniejszą rzeczą jest nie mieć wcale złych poetów, niż koniecznie mieć wogóle poetów. Należy zatem poetyka więcej do nauk zbytkowych, o których obecnie bę-

dzie mowa. Do tych zalicza się lektura poetów starożytnych, wymaga bowiem bardzo dokładnych i obszernych studjów, jeśli ma być porządnie rozumiana. Należą do nich również muzyka, malarstwo, rysunki, „dokładna chronologia“ (chronologia stanowiła po wiek XVIII przedmiot odrębny), matematyka, o ile przekracza elementy, nauka o starożytnościach. Grecyzna posiada wielkie znaczenie dla wyższego wykształcenia, szczególnie duchownego; również i inne języki, nie licząc łaciny, w pewnych warunkach są potrzebne. Studja nad językami wschodnimi pochlebiają tylko próżności. To samo można powiedzieć i o takich naukach, jak teoria sztuki i technologia, fizyka i chemja.

Wszystko to są rzeczy, o których tylko warto coś wiedzieć. Lepiej zajmować się nimi, niż próżnować. Należy jednak baczyć, żeby przy nich nie zaniedbywać studjów pożyteczniejszych, interesów swoich, obowiązków społecznych i koniecznego dla zdrowia ruchu fizycznego. Istnieją też nauki zupełnie bezpożyteczne, jak oto: magja, chiromancja i t. p. Lepiej odpoczywać, niż zajmować się taką mądrością. Niewiele więcej posiada wartości to, co pod mianem filozofji drwi sobie z nas, fizyka, która nie daje znajomości przyrody, i metafizyka, która nie oświeca ducha i nie uzasadnia podwaliny nauk.

W układzie planu nauk według wieku i pory dnia należy baczyć, żeby każdy przedmiot stanowił odpoczynek po poprzednio wykładanym. Przypom należy unikać wszelkiej jednostronności w kształceniu. „Wolę, rozum, pamięć i wyobraźnię należy zaprawiać jednocześnie“. „W latach 3—6 niechaj dzieci bawią się swobodnie, opowiadajmy im historyjki, mówmy im o rzeczach pożytecznych i nie uczmy niczego na pamięć, wyjąwszy Wierzę, Ojciec nasz i inne pacierze. W ósmym roku można im dać nauczyciela, któryby jednak prowadził nauczanie, jak poprzednio, tylko z nieco większą regularnością i intensywniej, i oddziaływał na dzieci, sprawiając im przyjemność. W dziewiątym roku rozpoczynają się zajęcia naukowe od języków (łacina, greka, niemiecki); w 10—12 będą: arytmetyka, geografia, historia i geometria,

od 13-go roku logika i geometrja ściślej na logice oparta. Gdy wychowaniec liczy lat 15, nie za późno na uczenie retoryki, prawoznawstwa, ekonomiki i tych przedmiotów, które tylko zadawalniają uczoną ciekawość.

Zacofany ten program według pojęć dzisiejszych jest jednak i wielce postępowy na swoje czasy. Atoli uderza niezrozumienie nawet utylitarnego znaczenia większości nauk przyrodniczych i pomieszanie pojęć w ich podziale. Tłómaczy się to jednak stanem zaczątkowym tych nauk w owych czasach, choć Rabelais przewyższa o całe niebo Fleurego w pojmowaniu nauki przyrody.

Cztery rozdziały poświęca Fleury wychowaniu dziewcząt. „Bez wątpienia poczytywać będą ludzie za niedorzeczność, gdy powiem, że kobiety uczyć się powinny czegoś więcej od katechizmu, szycia i przeróżnych robótek, śpiewu, tańca, modnego ubierania, ładnych ukłonów i grzecznych słów, — bo to jedynie stanowiło dotąd treść wychowania dziewcząt“.

„Oczywiście nie jest im potrzebna większa część tych wiadomości, które dziś obejmujemy mianem studjów; ani łacina, ani greka, ani retoryka, ani filozofja nie posiada dla nich wartości, a jeśli niektóre kobiety, żadne wiedzy, nauczyły się tych przedmiotów, to powodowane były po większej części tylko próżnością; skutek zaś był taki, że zniehawidziły je kobiety, a mężczyźni lekceważyli. Wnoszono stąd, że kobiety wogóle nie są zdolne do nauki. Czyżby dusze ich były innego rodzaju, niż męskie? Czyż nie mają tak, jak mężczyźni, rozumu do kierowania woli, do opanowania namiętności? Czyżby im łatwiej było spełniać swe obowiązki, niż nam, choćby się niczego nie uczyły? Czy nie mają zdrowia do utrzymania, jak my? Prawda, że zazwyczaj kobiety posiadają mniej pilności i cierpliwości w wytrwałej pracy umysłowej, nie posiadają też i sił fizycznych do ćwiczeń, wzmacniających zdrowie. Winien temu organizm kobiety, ale tylko w części; więcej zaś daleko winno samo złe wychowanie“.

Kobiety powinny nabywać już wcześniej gruntownych wiadomości religijnych, by nie stały się przesadnymi; należy jednak przy tym zwracać uwagę główną na moralność, po-

nieważ zbytek teoretycznej uczoności może kobietę pobudzić do dogmatyzowania i uczynić skłonną do przyjęcia nowinek religijnych. (Słowa te znamionują czasy walki katolicyzmu z hugenotami, jansenizmem i kwietyzmem). Wcześniej też należy zachęcać dziewczynę, by się zastanawiała nad przedmiotami codziennego życia i pożytku. Do tego celu przydatny byłby dla nich nadzwyczaj prosty i przystępny kurs logiki. Hygiena posiada ogromne znaczenie w wychowaniu dziewcząt. Arytmetykę autor zaleca wyklądać w związku z nauką gospodarstwa domowego, gramatykę wyłącznie praktycznie, by dziewczyna umiała napisać list lub co innego w zakresie potrzeb codziennych.

Skromny to program kształcenia kobiet ze stanowiska dzisiejszych zapatrywań, a jednak stanowił znaczny postęp w porównaniu z przeszłością. Zresztą Fleury pozwala i na studia wyższe kobiet, jeżeli czują do nich powołanie; przyznaje przytym, że z dwojga złego lepiej, żeby kobieta nie zajmująca się gospodarstwem siedziała nad poważną książką, niżby miała czytywać lub przeżywać romanse, albo też spędzać czas beczynnje.

Wogóle Francja w XVII wieku przoduje w wychowaniu kobiet przed innymi krajami, zarówno w teorji, jak i w praktyce. Zajęcie się to wychowaniem dziewcząt było poczęści bezwiednym reagowaniem przeciw powszechnemu zepsuciu, poczęści wpływem ruchu religijnego. Atoli nie bez wpływu też były poglądy Kartezjusza, przyznające każdej jednostce ludzkiej prawo do kształcenia się.

Zapewne żaden z pedagogów francuskich nie wywarł tak znacznego i szerokiego wpływu, nie był tak szeroko znany w Polsce w wieku XVIII, jak Fleury. Wyszły jednak w przekładzie polskim tylko jego pisma religijne, mianowicie przez Pijara ks. Bielskiego „Historja święta“ (Warszawa 1793), „Katechizm historyczny“ (1812) i „Obyczaje dawnych chrześcijan“ (1811).

Do przekładu pierwszych dwóch książek, jako podręczników, nawoływał już w r. 1775 ks. Popławski w wy-

mienionym wyżej swym dziełku. Cytuje go on też często imiennie i bezimiennie. Wspomina o Fleury'm również ks. Piramowicz. Ma go w pamięci i Franciszek Bieliński w dziełku: „Sposób edukacji w XV listach opisany“ (1775).

Podaję tutaj dłuższy ustęp, wyjęty i cytowany imiennie przez ks. Popławskiego, jako uzupełnienie wyżej wyłożonych poglądów Fleury'ego.

„Dziecinne i młode lata jest to czas bardzo drogi. Nie jest nigdy ciekawość i pojęcie tak wielkie. Zawsze dzieci chcą wszystko wiedzieć, bo wszystkie rzeczy są dla nich nowe, przypatrują się im więc z uwagą. Bez ustanku zadają pytania, widząc, co drudzy robią, wszystkiego chcą próbować na sobie i naśladować. Łatwowierne, proste i szczere, biorą wszystkie słowa za to, co one znaczą, póki się nie nauczą niedowierzać, doświadczywszy względem siebie kłamstwa i oszukania ludzkiego. Jakie chcesz, takie im możesz uczynić wrażenie, ponieważ nie mają jeszcze tego doświadczenia i rozumu, którymby się opierały wrażeniom. Nigdzie tak łatwej i pewnej pamięci nie znajdziesz, jak u dzieci: do których się rzeczy przyuczają myśleć w wieku swoim, do tychże przez całe życie przykładają się z większą łatwością i radością. Rzecz oczywista, że na to Bóg dał dzieciom te przymioty, aby się mogły nauczyć, co im na zawsze pożyteczne. Z zarządzenia Opatrzności Boskiej poszło, że przy przymiotach mają też zdolność pamiętania i powierzchowne sposoby uczenia się. Jeżeli więc zbywa nam na tak potrzebnej wiadomości, wina najprzód tych, którzy nas uczyli, winą też nas samych, gdyśmy poznawać zaczęli, że nic nie umiemy, albo niedobrze. Nasze myśli dobre lub złe formują w nas sprawy i obyczaje tak dalece, iż każdy błąd na rozumie jest to wlana trucizna, która musi mieć swój skutek... A co jest względem dzieci najgorszego, to osobliwie, iż je sami psujemy. Są łatwowierne, my im bajki prawimy; są bojaźliwe, my je dziadem i wilkiem straszymy; namiętność ich i próżność podsycamy; kiedy się dadzą w czym uwieść, stąd rozrywkę sobie czynimy, właśnie jakby to były małe pieski albo małpki.

Ale rzeczże kto: sameż tylko rzeczy wysokie i poważne

trzeba dzieciom powiadać? Smutnież dla nich naukę dawać i w samym smutku wychowywać? Bynajmniej, odpowiadam: trzeba tylko stosować się do ich pojętności, dopomagając siłom dziecinnym bez najmniejszego przeciążenia“.

Fleury tylko mimochodem dotknął sprawy kształcenia kobiet, a właściwie tylko nauczania; całokształt wychowania kobiecego ujął współczesnik i współpracownik Fleurego, jako wychowawca na dworze Ludwika XIV, późniejszy biskup Cambray, autor „Telemaka“,¹⁾ *Franciszek Salignac de Lamotte-Fénelon* (1651—1714) w dziele p. t. „L'éducation des filles“ (1687). Kapłan i wychowawca z Bożej łaski, uczony, wytwor-ny stylista, dworak i urzędowy nawracacz opornych hugenotek i pogromca jansenizmu, a sam oskarżany o odszczerpięństwo (o kwietyzm), organizator pierwszych instytutów dla panien, człowiek niezmierniej dobroci i łagodności, a działacz energiczny — oto Fenelon. Pismo Fenelona „O wychowaniu dziewcząt“ świadczy zarówno o wpływie czasu, jak i o charakterze autora. Dużo w nim uwag trafnych, świeżych o wychowaniu dzieci w ogólności, o charakterze dziewcząt w szczególności; cechuje je ujmująca pogoda umysłu i taka nieograniczona pobłażliwość dla dzieci, że często nasuwa się czytelnikowi pytanie: może autor ironizuje? czy to serjo, czy żart? Rozpatrzmy się bliżej w pracy Fenelona.

Rozdział I omawia znaczenie wychowania dziewcząt.

„Niema nic tak zaniedbywanego, jak wychowanie dziewcząt. Główną rolę odgrywa w nim tradycja, a dalej także fantazja i zachcenia matek. Wychowanie chłopców uważa się za sprawę społeczną pierwszorzędnej wagi, a choć w tej dziedzinie wychowawcy popełniają nie mniej błędów, niż w wychowaniu dziewcząt, panuje przecież ogólne przekonanie, że wymaga ono rozważgi i umiejętności rzeczy. Najzdolniejsi ludzie zastanawiali się nad nim i dali nam odpowiednie przestrogi i przepisy. Iluż to nauczycieli pracuje na tym

¹⁾ Powieść dydaktyczna, polityczna i moralna, dla kształcenia przyszłych monarchów przeznaczona.

polu! jaka moc szkół męskich! jakie sumy pochłaniają: druk książek, badania naukowe, metody nauczania języków, wybór nauczycieli! We wszystkich tych usiłowaniach i dążeniach co prawda więcej jest blagi, niż szczerego zajęcia się rzeczą; faktem jednak jest, że zajmują się tą sprawą. Co do dziewcząt, powszechne jest zdanie, że nie mają one być uczone, albowiem żądza wiedzy jest u nich tylko próżnością i pozbawia naturalnego wdzięku; wystarczą, jeśli będą umiały kiedyś prowadzić własne gospodarstwo“.

„Mówią ludzie dużo o słabości kobiet. Jeśli w rzeczy samej kobiety są takie słabe, to tym ważniejszą sprawą będzie właśnie wzmocnienie ich sił. Cnota nie może być tylko udziałem mężczyzn; wszak kobiety są połową rodu ludzkiego, wszak więc i one są uczestniczkami „odkupienia świata“.

„Jest rzeczą pewną, że złe wychowanie kobiet wywołuje daleko więcej nieszczęść, niż złe wychowanie mężczyzn: przecież wady i przekroczenia mężczyzn są w znacznej części wynikiem złego wychowania, jakie odebrali od swoich matek w dzieciństwie, albo też namiętności, jaką wzbudziły w nich złe wychowane kobiety w czasie późniejszym“.

W rozdziale II mowa o niedogodnościach tradycyjnego wychowania (*inconvenients des éducations ordinaires*). Autor kreśli pyszne sylwetki dziewcząt, które się nudzą z braku zajęcia, bo nie uczono ich zajmować się niczym na serjo, bo nie mają wytkniętego celu życia. Jak Vives, tak i Fenelon napada na pożeranie romansów przez dziewczęta „Biedna dziewczyna, przepojona czułymi i cudownymi sprawami, którymi zachwycała się w czasie swej lektury, nie może się z tym oswoić, że niema na świecie rzeczywistych osób, któreby były podobne do bohaterów romansów, pragnęłaby wieść życie takie, jak owe książniczki z bajki, zawsze zachwycające, uwielbiane, zawsze wyższe nad potrzeby życia codziennego. Ileż to przewyciężenia samego siebie kosztuje zejście z wyżyn bohaterskich na padół zajęć gospodarskich“.

Treść rozdziału III (*Quels sont les premiers fondements de l'éducation?*) stanowi, co następuje. Wychowanie należy zacząć od niemowlęctwa. Pierwsze bowiem wrażenia od-

bierane przez dziecko stanowią często o przyszłym jego charakterze. Winniśmy zatem usuwać to wszystko, co może oddziaływać na dziecko ujemnie, a nasuwać to, co może wywierać wpływ dodatni. Starania o zdrowie wpływają też moralnie. Dzieci najmłodsze należy zaprawiać w tym, co dobre, w starsze wpajać wstręt do zła i zamiłowanie do cnoty. Należy przeciwdziałać bezmyślnemu gadulstwu najmłodszych nawet dzieci, nie zaś poklask dawać ich gadaninie. Należy zajmować się dziećmi w ten sposób, by ile można nie spostrzegały, że są przedmiotem zainteresowania. Dzieci bowiem, widząc, że są przedmiotem ciągłej uwagi dorosłego otoczenia, stają się albo próżnymi, albo też nieśmiałymi. „Idźmy za naturą, dopomagając jej tylko w jej działaniu“ Dzieci mało wiedzą, dlatego pytają się dużo. Wystarcza, gdy im się da dokładną krótką odpowiedź. Niekiedy należy odpowiedź tę uzupełnić jakim porównaniem lub objaśnieniem. Należy przeciwdziałać przyzwyczajeniu do wydawania nie-dojrzałych sądów, zawstydzając w pewnych razach wychowawca stosownymi pytaniami, objaśniając mu rzecz o innych. „Ciekawość dzieci jest popędem naturalnym, który wyprzedza i sprzyja nauczaniu; należy z tego korzystać. Tak np. dzieci widzą na wsi młyn i chcą wiedzieć, co to jest; wtedy należy im pokazać, jak się robi pożywienie dla człowieka. Widzą żniwiarzy: należy objaśnić, co oni robią, jak się sieje zboże i jak się rozmnaża w ziemi“. Toż samo w mieście, w sklepach i rzemiosłach. Na pytania dzieci należy odpowiadać chętnie. Takie rozmowy o rzeczach stanowią będą podstawę nauki ekonomji, ważnej szczególnie dla dziewcząt. Powinny one bowiem wiedzieć, jak się rzeczy robią i co kosztują. Nauczy je to oszczędności,

W krótkim rozdziale IV („Imitation à craindre“) autor przestrzega przed niebezpieczeństwem złego przykładu.

Rozdział V („Instructions indirectes, il ne faut presser les enfans“) zawiera dużo spostrzeżeń i rad godnych uwagi. Należałoby jak najczęściej posługiwać się pouczeniem przygodnym, gdyż nie jest ono tak nudne, jak nauczanie i napominanie oficjalne. Autor w tym celu oprócz innych środków

radzi umyślnie uscenizowane rozmowy osób dorosłych na temat moralny, którymby się dzieci przysłuchiwały.

„Mózg dzieci podobny jest do zapalonej świecy, umieszczonej w miejscu, w którym wiatr wieje, światło jej jest chwiejne i drżące. Dziecko zadaje wam pytanie, a zanim odpowiecie, już wznosi oczy ku sufitowi, liczy, ile tam figur namalowanych, albo ile szyb w oknach; jeśli je będzieś gwałtem zatrzymywał przy przedmiocie, będzie się czuło jak w więzieniu. Należy obchodzić się jak najostrożniej z jego narządami myślenia, dopóki się nie wzmocnią; pozwól mu zadawać pytania, ile mu się żywnie podoba. Utrzymuj tylko jego żądzę wiedzy i napełniaj jego pamięć dobrym materiałem; nadejdzie czas, kiedy mózg się wzmocni, a wtedy będzie myślało w należytych związkach i porządku. Tymczasem ograniczaj się tym, że je prostujesz, gdy sądzi nieściśle, i zwracasz z całym spokojem jego uwagę na to, co znaczy wyciągać wniosek, korzystając ze sposobności, która ci się nadarzy“.

„Pozwól dziecku bawić się i łącz pouczanie z zabawą; tylko niekiedy z uśmiechniętą twarzą ukaz mu mądrość; strzeż się, byś go nie zmęczył niemądrą gorliwością“. Jeśli dziecko wytworzy w sobie ponury i jałowy obraz cnoty, gdy wolność i bezprawie przybiorą w nim miłe zarysy, wtedy wszystko jest stracone — pracowałeś na próżno“.

„Należy wynajdywać wszelakie sposoby, by dziecku uczynić przyjemną rzecz, której od niego żądamy. Jeśli musisz mu narzucić coś przykrego, to wytłómacz mu, że po przykrości następuje przyjemność; wskazuj zawsze na pożytek tego, czego go uczysz; niechaj wie, na co się to przyda ze względu na stosunek do świata i obowiązki stanu“.

Należy wogóle zdawać dziecku sprawę z postępowania naszego z nim. Należy oddziaływać na dzieci dobrocią i łagodnością, a nie przymusem. Trzeba, żeby dzieci nas kochały i powodowane miłością bezwzględnie nam ufały. Ich szczerłość więcej warta pod względem wychowawczym, niż nasz autorytet. Autorytet nasz jest potrzebny, ale tylko w pewnych razach. Niechaj rodzice korzystają z niego, gdy

nic innego nie pomaga“. „Gdy już dziecko okazuje pewien rozsądek, należy nim tak kierować, by samo żądało wykazania swoich wad; w ten sposób można mu mówić o nich, nie obrażając go. Nie należy też mówić w jednej rozmowie więcej niż o jednej wadzie“.

Nudy, smutek i strach wskutek przymusu szkodzą nawet zdrowiu dziecka. „Chociaż nie należy nigdy grozić nie karząc, gdyż przez to groźba traci wszelkie wrażenie, należy jednak mniej jeszcze karać, niż grozić“. Autor obszernie wskazuje, jak należy postępować z karaniem: mówić o konieczności kary, okazywać smutek. Dalej powraca znów do „zabawiającego nauczania“. „Im mniej je pouczamy oficjalnie, tym lepiej. Wesołą rozmową można nieskończenie więcej nauczyć, niż drogą nauki oficjalnej. Widziałem kilkakrotnie dzieci, które nauczyły się czytać przy zabawie. Należy np. zachęcać do nauki piękną oprawą książki do nauki i obrazkami, malowaniem liter przy zabawie. Mówi się: „napisz liścik do mnie, do braciszka, do siostrzyczki“.

Fenelon występuje przeciw ścisłemu trzymaniu się godzin nauczania. Zaleca zabawy ruchowe i pouczające. I starsze dzieci należy zabawiać. „Gdyby dziewczynka nie nudziła się w towarzystwie matki, nie pragnęłaby tak bardzo towarzystwa“. Dziewczęta nie powinny bawić się z chłopcami, a i w wyborze towarzyszek dla córki matka powinna być bardzo oględna. Dalej mowa o umiarkowaniu w zabawach i żywieniu, poczuciu indywidualności dziecka (moralność zależna od konstytucji fizycznej), możliwości wychowania każdego dziecka, konieczności poznania indywidualności wychowawców, o pochwałach i nagrodach.

W rozdziale VI („De l'usage des histories pour les enfants“) autor mówi o pożytku i sposobach opowiadania. Zaleca możliwie żywe opowiadania z przytaczaniem słów osób w nich działających. Tematy: opowieści biblijne. Tutaj wpada autor na kwestję nauczania religii i zajmuje się nią w rozdziałach następnych.

W rozdziale IX zajmuje się specjalnymi wadami dziewcząt. Błędem jest, że wychowuje się dziewczęta w zbytnim

wydelikatnieniu. Należałoby je przeciwnie hartować. Właściwe kobietom przezczenie jest w znacznej mierze skutkiem wadliwego wychowania. Należy je też przyuczać do mowy zwięzłej i logicznego myślenia, przeciwdziałając w ten sposób gadulstwu.

Gadulstwo kobiet, według Fenelona, wpływa poczęści z żywej ich wyobraźni i uczuciowości, poczęści z wrodzonej istotom słabym przebiegłości, dążenia do celu manowcami. Wychowanie winno wszelkimi siłami przeciwdziałać rozwojowi wady chytrności. Najlepszą zaś drogą ku temu jest przyuczanie do szczerości, postępowanie z nimi takie, któreby nie zniewalało ich do używania podstępów i nie zaprawiało w ten sposób w chytrności i obłudzie. Następnie autor długo i szeroko traktuje o tym, jak należy tłómaczyć dziecku ohydę fałszu i obłudy.

W rozdziale X („La vanité de la beauté et des ajustements“ autor omawia próżność i chęć strojenia się u dziewcząt. Niczego ~~tak~~ dalece obawiać się nie trzeba u dziewcząt, jak próżności. Posiadają one z natury silne pragnienie podobania się. Ponieważ zamknięte są dla nich drogi, które prowadzą mężczyzną do zaszczytów i godności, usiłują wynagrodzić to sobie zaletami umysłowymi i fizycznymi; stąd ich łagodność i schlebająca mowa, stąd wielkie znaczenie, jakie przypisują piękności i wszelkiemu urokowi zewnętrznemu, i namiętność strojenia się. Powstaje przeciw modom, których zmienność przypisuje kapryśnemu usposobieniu kobiet, szczególnie zaś jego rodaczek Francuzek, — jako też przeciw błyszczeniu powierzchowną inteligencją. Doradza oddziaływanie rozumowe i religijno-moralne.

Rozdziały XI i XII („Instruction des femmes sur leur devoirs“) zawierają uwagi o zaprawianiu kobiet w ich obowiązkach. Zadaniem kobiety jest wychowanie dzieci i gospodarstwo w mniejszym lub większym zakresie. Należy przygotowywać kobietę do jej powołania. Jeśli która kobieta powie, że to za mało dla kobiety, daje tylko dowód, że nie wie, jak ważne i trudne są obowiązki powołania kobiecego i jak obszerny jest ich zakres. Musi ona poznać naturę

i ducha każdego ze swych dzieci, a na podstawie tej znajomości ułożyć sobie plan postępowania wychowawczego względem każdego, panować nad ich namiętnościami i ukrócać je, wpajać zasady i leczyć moralnie. Musi panować swoim autorytetem i budzić do siebie zaufanie. Ileż to przygotowania, ileż charakteru trzeba na podłożenie temu obowiązku! Również i gospodarstwo wymaga wielu wiadomości i rozumu. Trzeba, żeby gospodyni domu znała się na wszystkim i umiała postępować ze służbą. Zdarza się często, że zmuszona jest zajmować się nie tylko gospodarstwem domowym, ale i rolnym, prowadzić rachunki z dzierżawcami, zawierać z nimi umowy, ściągać czynsze. Powinna więc kobieta być przygotowaną do tych zajęć. Należałoby już wcześniej dawać dziewczętom sposobność do zarządzania małym gospodarstwem, zaprawiać w pełnieniu pewnych określonych obowiązków domowych, w prowadzeniu rachunków, w zaznajamianiu się z gatunkami i cenami rzeczy codziennego użytku, w oszczędności, w porządku i zachowaniu czystości, punktualności.

Kobieta powinna mówić, czytać i pisać poprawnie, także posiadać wielką biegłość w rachunkach. Potrzebna jej też jest pewna znajomość prawa i stosunków społecznych (bardzo skomplikowanych w owych czasach — różnego rodzaju lenna, podatki świeckie i kościelne i t. p.). Musi też poczuwać się do obowiązku i umieć zajmować się szkołkami wiejskimi, szpitalem, rozdzielaniem jałmużny. Trzeba, żeby znała życie i jego potrzeby.

Należy jej się też wyższy pokarm duchowy. Oprócz religji niech zna dobrze dzieje rzymskie, greckie i francuskie. Łacinę, lekturę poetów i mówców, muzykę i malarstwo autor poleca tylko warunkowo, zależnie od indywidualności dziewcząt. Obawia się bowiem rozniecania próżności, jako też podsycania wyobraźni i namiętności. Rysunek i wszelakiego rodzaju roboty kobiece są konieczne; winny one posiadać charakter nie tylko utylitarny, ale i estetyczny. W wychowaniu dziewcząt należy się liczyć ściśle z prawdopodobnym jej przyszłym położeniem materjalnym i społecznym.

Wychowanie nad stan jest wielką krzywdą dla dziewczęcia. Do stanu zakonnego nie należy przymuszać, trzeba jednak przygotowywać do niego specjalnie dziewczęta, które mają zostać zakonnicami.

W rozdziale XIII mowa o guwernantkach, ich wyborze, przygotowaniu i stosunku do domu. Matka nie powinna zdawać wszystkiego na guwernantkę, lecz kierować nią odpowiednio, by wychowywała dzieci w jej duchu. Najlepsza guwernantka nic nie zdziała, jeśli sama matka daje zły przykład córkom.

Do wydania pisma Fenelona o wychowaniu dziewcząt dodają zwykle list jego do pewnej dostojnej damy („Avis de M. de Fénelon, archevêque, à une dame de qualité sur l'éducation de mademoiselle sa fille“). Charakterystycznym szczegółem w tym dodatku jest fakt, że Fenelon, organizator pensjonatów żeńskich duchownych, jednak wychowanie dziewcząt w domu stawia wyżej od klasztorного, jeżeli tylko matka odpowiada swemu zadaniu.

Działalność Fenelona jako też pani de Maintenon rozpoczyna rozwój pensjonatów żeńskich w zastosowaniu do potrzeb nowożytnych.

We Francji powrót emigrantów szlacheckich, dworu i dawnych tradycji z jednej strony, a z drugiej wpływy nowych czasów, które żadnym dekretem królewskim zetrzeć się nie dały, wywołały potrzebę starannego a praktycznego wychowania panien szlacheckich. Już poprzednio pani de Campan, kierowniczka zakładów naukowych dla panien za rewolucji, oraz za cesarstwa, następnie zaś za restauracji, propagowała gorliwie zasady i rady wychowawcze Fenelona. Nazywa ją Compayré kontynuatorką pani de Maintenon i Fenelona. Odżył za jej działaniem stary Fenelon z XVII wieku i stał się pisarzem aktualnym.

To samo stało się w Polsce. Znali niewątpliwie Fenelona współpracownicy Komisji Edukacji Narodowej: Popławski, Bieliński, Kamiński, aczkolwiek jego nazwiska nie wymieniają, może dlatego, że się zajmują, jeżeli nie wyłącznie, to przede wszystkim wychowaniem chłopców. Za Królestwa

Kongresowego ruch na polu kształcenia dziewcząt, kierowany przez Hofmanową, szedł w znacznej mierze torami Fenelona, wywołał więc potrzebę wydania przekładu jego dzieła.

Ciekawa jest przedmowa tłumacza polskiego, którą też podajemy: „Wykład nauki o wychowaniu dziewcząt pierwszym jest owocem pióra Fenelona. Z tego to jednakże dzieła dwór francuski uznał go być zdatnym do piastowania jednego z najważniejszych urzędów. Księżę Beauvilliers, na którego prośbę Fenelon napisał to dzieło, uwielbiając piękny porządek i gruntowne zasady, jakie w nim jaśnieją, przedstawił Ludwikowi XIV zasługę wydawcy, a monarcha wkrótce go podnauczycielem księżęcia Burgundji, księżęcia Andegawji, później króla Hiszpanji i księżęcia Berri, mianował.

Plan tego wychowania przyjęła także z poklaskiem publiczność, u której dotąd jest w wziętości. Pierwszy raz był wydrukowany w Paryżu 1687 roku; później tak we Francji, jako też w krajach obcych, wiele jego wydań wychodziło na widok publiczny. W roku 1715 był przedrukowany w Paryżu z dołączonym na końcu listem tego światłego pisarza do pewnej znakomitej damy, która względem wychowania córki swojej jedynaczki jego zasięgała rady.

Nie szczędzone przez publiczność dla dzieła tego pochwały potwierdzają pełne zalety o nim zdanie sławnego Rollina. Światły ten sędzia, który sam w przedmiocie wychowania tak gruntownie pisał, nazywa je księgą wyborną i w rzędzie dzieł koniecznie potrzebnych, które radzi troskliwym rodzicom dawać za wzory przewodnicze osobom, wychowaniu ich dzieci poświęconym, mieści dzieło Fenelona. Jakoż, lubo dzieło to zdaje się mieć za przedmiot wychowanie samych tylko dziewcząt, jednakże objęte w nim nauki i ogólne rady wielce pożytecznymi być mogą i w wychowaniu chłopców. Dzieci płci obojej, w pierwszym osobliwie wieku, zbliżają się do siebie znacznym podobieństwem. Też same w nich słabości, też same skłonności postrzegać się dają. Początkowe ich wychowanie wymaga prawie jednychże starań. Później dopiero czas i przyszłe przeznaczenie jednych i drugich ukazują różnicę, jaką pomiędzy ich wychowaniem położyć należy; niemało

jest przecież obowiązków wspólnych wszystkim członkom społeczności, które ażeby wszyscy poznali i zamięłowali, zarówno starać się powinniśmy. Fenelon przebiega w krótkości cnoty i obowiązki ogólne, a wykląda dobitnie wychowaniu dziewcząt wyłącznie właściwe. A że w przedmiocie tym dwoisty sobie cel zamierzyć należy, to jest: uprawę serca i wykształcenie umysłu, przeto wydawca często mówi o obyczajach, które najistotniejszą część wychowania stanowią. Co do wykształcenia umysłu, Fenelon wyłącza z nauk dziewczęcych jedynie wiadomości zbyt obszerne, wrodzonej słabości kobiet niedostępne i których nadużycie prawie jest pewnym. Podług planu w dziele tym przepisanego, najgłówniejszym przedmiotem jest nauka religji, jej dogmatów i moralności“.

Ciekawe są też niektóre przypiski tłómacza. I tak, pierwszy: „Kobiety, różne mając od mężczyzn przeznaczenie, różnią się też nieco od nich budową ciała, ta jednak wielka niższość sił i zręczność ciała, która w wiekach naszych płci żeńskiej powszechnie jest udziałem, nie tyle z przyrodzonego usposobienia, jako raczej z braku ćwiczeń i wprawy pochodzi.

Otwórzmy tylko księgę dziejów starożytnych narodów, a w nich znajdziemy liczne na poparcie prawdy tej dowody. Spartanki, biegle we wszelakich obrotach wojskowych, same dzieci swoich na bohaterów kształciły. U Scytów przyzwyczajano dziewice do prac i trudów wojskowych aż do ich zamęscia, a nawet nie były one władnymi obierać sobie małżonków, dopóki nie dały dowodów męstwa i siły w kilkakrotnych potyczkach. U Greków, Egipcjan i Rzymian kobiety przewyższały częstokroć mężczyzn siłą i zręcznością ciała i t. d. Jeżeli zatem w dawnych wiekach fizyczne wychowanie płci żeńskiej tak zdumiewające wydawało plony, dla czegożby podobnych i dzisiaj nie miało wydawać?

Lecz weźmy pod głębszą rozwagę: jakiej siły, wytrwałości i zręczności ciała potrzebują istotnie nasze kobiety; a następnie: jakiej wprawy i ćwiczeń w wychowaniu ich używać należy. Minęły wprawdzie czasy, kiedy stawać w obrobie Ojczyzny i inne czynności z porządku przyrodzenia męż-

czyznom wyłącznie właściwe odbywać płci żeńskiej było udziałem. Może ona więc teraz obejść się bez gimnastyki, w jakiej się dziewice ateńskie, spartańskie i t. d. doskonaliły; atoli umiarkowane ćwiczenia ciała, w niczym obyczajności nie rażące, i lekkie hartowanie w wychowaniu córek naszych koniecznie używanymi być powinny. Przez nie kobieta, wczesnie nabrawszy potrzebnej siły i czerstwości ciała, byłaby wolną na całe życie od licznych chorób, z zbytecznej drażliwości nerwów i z mdłej budowy ciała pochodzących, mniejszych doznawałaby bólów ciąży i samego porodu, płód, w zdrowym zawiązany ciele, zdrowym wydałaby na świat i w dopełnieniu zaszczytnego dla siebie, a dla niemowlęcia znakomite przynoszącego korzyści obowiązku karmicielki rzadko kiedy doznawałaby przeszkód, które dzisiaj tak są powszechnymi“.

Drugi: „Uczucie moralne wczesnie także bardzo w dzieciach działać zaczyna. Wiele sam miałem doświadczeń dostatecznie o tej przekonywających prawdzie, z których jedno przynajmniej nie będzie może od rzeczy przytoczyć.

Będąc raz w przykryj potrzebie użycia groźby na służącą, skoro też głośno szlochać zaczęła, obecna temu zdarzeniu córeczka moja, dziewięć tygodni i dni trzy licząca, ciągle krzyki wydawać poczęła i zaledwie się uspokoić dała. Chcąc się z pewnością przeświadczyć o przyczynie żalości dziecięcia, udałem, jakobym wspomnianej służącej zadawał razy, jej zaś kazałem płakać i utyskiwać. Dziecię, bawiąc się wesoło na ręku matki, tak mocno zaraz krzyczeć znowu poczęło, że błądźcą twarz jego widocznie okryła, a gdy je za rączkę ująć chciałem, odsunęło ją raptownie i twarz ode mnie odwróciło“.

To, co Kosicki nazywa poczuciem moralnym, nie jest nim jeszcze u tak małego dziecka, stanowi raczej odruch uczuciowy, całkowicie jeszcze egoistycznej natury. Daje jednak tłómacz dowód, że obserwował dzieci i zastanawiał się nad swymi spostrzeżeniami.

* * *

Świetną kartę w dziejach oświaty i myśli pedagogicznej stanowi Port-Royal, uczelnia Jansenistów, wraz z jej roz-

sadnikami dla obu płci (*petites écoles*), twórczyni znakomych podręczników, z których niektóre (szczególnie elementarz) uważać można dziś jeszcze za wzorowe i postępowe. Janseniści wraz z pensjonatami żeńskimi i wpływami Ramusa utrwaliли wykład nauk elementarnych, a poczęści i wyższych, w języku ojczystym.

Przedstawicielami postępowych dążeń w pedagogice byli także Oratorjanie, duchowo bliżcy Jansenistom, a współzawodniczący z Jezuitami w szkolnictwie średnim.

O działalności szkolnej Jezuitów Baco Verulamski powiada: „co do sposobów nauczania, idźcie do Jezuitów poradzić się: lepiej, aniżeli oni, uczyć nie można“. Głęboki zaś myśliciel Pascal wydaje o szkole jezuickiej zdanie potępiające. Faktem jest jednak, że w wieku XVIII, jeszcze przed samą rewolucją, cała Francja inteligentna była wolterjańska, a całe szkolnictwo tego kraju jezuickie. Tajemnicą powodzenia Jezuitów była ich wielka umiejętność przystosowywania się do wymagań publiczności (nie społeczeństwa), kształcenie ludzi światowych w dosłownym niemal znaczeniu, takich, co to do tańca i do różańca. Faktem zaś niezaprzeczonym jest, że wyszło z ich szkół dużo ludzi dzielnych i przodowników w różnych dziedzinach działalności ludzkiej; wyszli z nich i ich wrogowie najzaciętsi.

W wieku XVII rodzi się we Francji dążenie do oświaty ludu. Jezuita w tym kierunku nie uczynili nic. Działalność Jansenistów była krótka (15 lat). Specjalnie wychowaniem ludowym zajęła się kongregacja katolicka, założona przez La Salla: „Bracia szkół chrześcijańskich“.

Niezależnie od niej i przed nią bojownikiem za oświatę ludu był *Karol Démi*a. Działalność jego jest niezmiernie ciekawa, choć obejmowała tylko djecezję Lugduńską. Nie tylko zakładał on szkoły, ale organizował nadzór nad nimi i kształcił nauczycieli. Wybitnych nowości w nauczaniu nie wprowadza, zajmuje jednak stanowisko postępowe względem La Salla przez to, że zajmuje się nie tylko wychowaniem chłopców, jak tamten, ale i dziewcząt z ludu, zakładając dla nich tyleż szkół, co i dla chłopców.

Obydwaj, la Salle i Demia, przygrywają ideę bezpłatnego i przymusowego nauczania początkowego i zawodowego kształcenia ludu. W roku 1668 Demia pisze o wychowaniu dziewcząt w swych „Remontrances“: „Jeśli dobre wychowanie potrzebne jest ubogim chłopcom, to tym więcej ku chwale Bożej i dobru publicznemu dla dziewcząt ubogich; płęć ta tym bardziej wymaga kształcenia w cnocie, że słabość jej jest wielka, i że od dobrego początku zależy dobry koniec jej życia.

Skąd przychodzą nieporządki i rozterki po domach, skąd tyle przybytków rozpusty, tyle dzieci podrzutków, tyle zgorzsenia publicznego, jeśli nie z braku starań o wychowanie dziewcząt z ludu? jeśli nie skutkiem tego, że zostawiamy je w nieuctwie, przez co pogrążają się w próżniactwie, kłamstwie, niedołęstwie, wreszcie w nędzy, w której cnota niewieścia podlega najpewniej rozbiciu?“

„Nie byłoby tak trudno wytępić po miastach domy ohydy, gdybyśmy ochronili dziewczęta od próżniactwa i nędzy, tych dwóch głównych źródeł prostytucji, ucząc je początków nauk, religji i uczciwych sposobów zarobkowania“.

W wieku XVI Erazm z Rotterdamu rad był dać kobietom wykształcenie wyższe, a Vives wskazuje drogi do wszechstronnego wykształcenia kobiety nowożytnej chrześcijańskiej w duchu ascetycznym, choć w zastosowaniu do potrzeb społecznych i praktycznych. Montaigne zaś wydrwiwa wszelkie kształcenie kobiety (uczone humanistki były wówczas w modzie), powiadając np.: „dla kobiety dosyć nauki, jeśli rozróżnia koszulę od kamizelki męża“.

W wieku XVII Fleury i Fénelon stawiają ideał kobiety praktycznej, w miarę wykształconej, religijnej po katolicku, moralnej, jako przeciwstawienie zarówno do lalek salonowych i domowych nieuczeków, jak i kobiet uczonych, pochwytyujących powierzchownie owoczesne nowinki naukowe i wyznaniowe dla popisu, jednych i drugich zepsutych do gruntu. Fleury i Fénelon walczą przeciw zepsuciu i rutynie w wychowaniu dziewcząt klas wyższych; Demia otacza opieką dzieci ludu. I z góry i z dołu to samo dążenie do uzdro-

wienia społecznego przez wychowanie kobiety, jak o tym marzył już Vives.

Przodownikiem neohumanizmu, t. j. odrodzenia klasycyzmu, gdy chodziło już nie o samą erudycję i praktyczną znajomość języków starożytnych, lecz o pierwiastki kształcące, zawarte w literaturze klasycznej, w stosowaniu do potrzeb i ideałów narodów nowożytnych, był *Karol Rollin* (1661—1741), Jansenista, zwolennik Kartezjusza w pedagogice, przez pół wieku profesor uniwersytetu paryskiego i nauczyciel języków starożytnych i francuskiego, oraz wymowy w kolegach francuskich. Owocem jego studjów i doświadczenia pedagogicznego jest obszerne dzieło, znane w pedagogice francuskiej jako „*Traité d'étude*“.

Zwracając szczególną uwagę na stronę estetyczną klasycyzmu, Rollin za podstawę studjów w tej dziedzinie wzięł grekę, której zalecał uczyć już w pierwszej klasie gimnazjum realnego. „Dobry smak (*le bon goût*) stanowić winien główną korzyść (*le fruit principal*), osiąganą przez młodzież przy studjach klasycznych“, powiada Rollin. A dalej: „Grecja zawsze była i zawsze będzie źródłem smaku“. Niemniej jednak stawiał wysoko naukę literatury ojczystej, francuskiej. Zasady pedagogiczne czerpał pełną dłoń z literatury starożytnej: z Kwintyliana i Cyserona. Jednakże wszystkie jego poglądy literackie i pedagogiczne owiane są duchem tolerancyjnego chrześcijaństwa i nawskroś nowożytnego patryjotyzmu.

Nauczanie winno rozpoczynać się od języka ojczystego, którego należy uczyć na podstawie gramatyki. Lekturę stanowią klasycy francuscy (np. Boileau, Bossuet, Corneille, Racine), których należy codziennie komentować przez pół godziny pod względem gramatycznym, literackim i historycznym. Uczniowie układają w języku ojczystym bajki, rozprawy, mowy. Także i tłumaczenie z łaciny ma się przyczyniać do lepszego opanowania języka ojczystego. Według Rollina, zadanie nauczania jest trojakie: 1) kształci ducha, 2) wiedzie uczucie do cnoty, 3) przyczynia się do wychowania chrześcijańskiego. Poglądy Rollina na karność i organizację szkolną Schiller, autor niemiecki historii pedagogiki specjalnie dla

nauczycieli szkół wyższych (średnich), uważa za nader trafne i zasługujące i dziś jeszcze na uwzględnienie. Rollin zaleca mianowicie systematyczne zwiedzanie muzeów i warsztatów rzemieślników, wyzyskiwanie wakacji i rekreacji na korzyść fizycznego i umysłowego rozwoju uczniów, kształcenie uczuć i charakteru uczniów na podstawie rozwoju psychicznego dziecka. „Zadanie wszechstronnego rozwoju psychologicznego przez wychowanie przed Rollinem“, powiada Schiller, „nie było nigdy tak jasno pojmowane i rozwiązane, jak przez niego“.

Aczkolwiek Rollin nigdy nie zajmował się młodszymi dziećmi (umarł bezżenny) ani nauczaniem początkowym w praktyce, a w tej dziedzinie naogół szedł za Kwintylianiem, powtarzając jego rady, wypowiada jednak i własne poglądy w tym przedmiocie. Mianowicie zwraca uwagę na kształcenie samosprawności (czynności własnej, samotwórczości) przez pierwsze nauczanie. Do początków nauki czytania poleca ręczną drukarnię i zecernię, to jest składanie liter i odbijanie ich w wyrazach i zdaniach (t. zw. biuro typograficzne, znane w XVII i w Polsce, a propagowane przez Krajewskiego).

Niewątpliwie Rollin wpłynął w sposób stanowczy na metody i program nauczania przedmiotów humanistycznych w szkole S. Konarskiego. F. Łagowski w pracy swej p. t. „Collegium Nobilium St. Konarskiego“ wykazuje ten wpływ w wykładzie szczególnie historii (str. 25) i łaciny (str. 20—24).

Ź R Ó D Ł A.

1. Dr. E. Sallwürk: *Fénelon und die Litteratur der weiblichen Bildung in Frankreich*.
2. Fénelon: *L'education des filles*.
3. Compayré: *Histoire de la pédagogie*.
4. Schiller: *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik*.
5. Ziegler: *Geschichte der Pädagogik*.
6. Loos: *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*.
7. Baumann: *Einführung in die Pädagogik*.
8. Kellner: *Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern*.
9. Schorn: *Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern*.
10. Compayré: *Charles Dénia et les origines de l'enseignement primaire (Les grands éducateurs)*.
11. Istnieje dobry i starannie wydany przekład polski dziełka Fenelona pod takim tytułem: „O wychowaniu młodzieży płci żeńskiej przez Fenelona, Arcybiskupa Kamerackiego. Dzieło po wielu wydaniach na nowo

roku 1818 w Paryżu przedrukowane, a teraz przez Modesta Watta Kossickiego, filozofji doktora, na język polski przełożone". Z portretem Autora. W Warszawie i w Suwałkach. Nakładem i drukiem Fr. Świerczewskiego. 1823. Zarówno data nowego wydania francuskiego, po długiej przerwie, jak i przekładu polskiego jest znamienna. 12. Tom pierwszy drugiego wydania książki K. Rollina, który mam obecnie przed sobą, zatytułowany jest tak: „*De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres. Par rapport à l'esprit et au coeur*". Par M. Rollin, ancien récteur de l'université de Paris, professeur de l'éloquence au Collège Royal, Associé à l'Académie Royale des Inscriptions et Belles Lettres. Tome premier. Nouvelle édition. À Paris. 1748. 13. *Florjan Łagowski: Collegium Nobilium Stanisława Konarskiego* (Warszawa. 1888).

V.

Ratichiusz (Ratych) i Komeński.

W wieku XVII myśl ludzka święciła najświetniejsze swe tryumfy w wielkich odkryciach naukowych; święcił je też odwieczny obłąd ludzki, jako alchemja, astrologja, somnambulizm, chiljizm. Klęski wojny Trzydziestoletniej w ziemiach Rzeszy Niemieckiej wraz z parciem wolnościowym od czasów reformacji i humanizmu wywołały pragnienie jakiejś radykalnej zmiany w stosunkach społecznych, państwowych i narodowych.

Poczucie narodowe wzmagало się. Sekciarstwo wzrastało. Jako skuteczne lekarstwo społeczne uważano w Niemczech, jak i we Francji, radykalne zmiany w szkolnictwie, a było ono w stanie opłakanym.

Minęły bezpowrotnie świetne czasy humanizmu w Niemczech, gdy czciciele i znakomici znawcy klasycyzmu: Sturm, Trotzendorf, Neander uczyli młodzież szkolną i wskazywali jej drogę do ideałów. Humanizm zatracал się stopniowo w nauce języków starożytnych. Grecyzny i tak gorąco zalecanej przez przodowników humanizmu łaciny uczono rutynicznie, nie wnikano już w ducha autora, lecz rozpatrywano językowo i wykuwano. A stała się łacina alfą i omegą całego nauczania. Następował powrót do stanu średniowiecznego szkolnictwa. Było nawet gorzej. W łacinie nie osiągnano nawet rezultatów praktycznych, takich, jak w szkołach klasztornych. Realia, uwzględniane w pewnym zakresie w wiekach średnich, poszły w zapomnienie w szkole łacińskiej,

nie uczono nawet arytmetyki. Nawet w nauczaniu elementarnym nie uwzględniano, jak i w wiekach średnich, języka ojczystego poza protestancką nauką religii. A duch czasu wymagał stosowania się szkolnictwa do życia. Żądano coraz powszechniej wprowadzenia do szkoły realiów i wykładu w języku ojczystym przynajmniej w zakresie elementarnym.

Uznawano jeszcze konieczność utrzymania języka łacińskiego, jako międzynarodowego i rzekomo jedynie naukowego; żądano jednak, by zarzuciwszy czystość cycerońską, stosował się w zasobach swoich do potrzeb współczesnych, przede wszystkim zaś domagano się łatwiejszej metody w sposobie nauczania tego przedmiotu. Wyrażenie „metoda“, wprowadzone przez Bacona, a stosowane do nauczania, stało się hasłem reformy szkolnictwa, którą zajmowali się i książęta panujący w Niemczech, i Oxenstierna w Szwecji. Poszukiwano tylko męża opatrnościowego, któryby wynalazł „metodę“ choćby tylko w zastosowaniu do łaciny, bo ta otwierała wrota do uczoności, byleby tylko zdobyć jej znajomość w jak najkrótszym czasie a praktycznie. Do dążeń czasu należała też idea oświaty powszechnej na podwalinie szkoły ludowej, ogólnie obowiązującej. Na tle tych stosunków rozwinęła się w Rzeszy Niemieckiej działalność pedagogiczna dwóch mężów: Niemca i Słowianina, różnej wartości moralnej, potęgi ducha i stopnia wiedzy, a jednak podobnych w swych dążeniach. Mistrzem zaś w dziedzinie nauczania był dla obu Baco Werulamski.

Pierwszy z nich, *Wolfgang Ratke*, z łacińska *Ratichius* (z polską u nas *Ratych* zwany, 1571—1635), obiecywał możliwym protektorom „wynalezienie metody uniwersalnej nauczania“, jak alchemicy obiecywali, że wynajdą „kamień filozoficzny“ i wyrabiać będą złoto z pospolitego materiału, a czynił to z taką samą szarlatanerią i otaczając się tajemnicą, jak oni. Jak oni też, był wyśmiewany, a nawet karany, gdy mu się przedsięwzięcie nie udawało: siedział w więzieniu i musiał przy wypuszczeniu podpisać deklarację, że nie dotrzymał tego, co obiecywał. Alchemikom zdarzało się to często, a znacznie później po Ratichiuszu alchemik Böttcher, osadzony w więzieniu do czasu, dopóki nie wyrobi obiecanego

złota, nie uczynił tego wprawdzie, ale zato wynalazł porcelanę.

Ratych nie znalazł także „złotej metody”, wygłosił jednak dużo przodujących myśli w pedagogice, a przynajmniej uwydatnił i rozpowszechnił myśli cudze, przyczyniając się w ten sposób do ich rozwoju. Główną jego zasługą dla Niemiec było to, że za jego wpływem ustalili się wykład początków nauk w języku ojczystym, oraz że wskazał na znaczenie indukcji i psychologii w nauczaniu, jak również wprowadził naukę gramatyki języka ojczystego, jak Rameusz we Francji.

Jest też Ratych jednym z pierwszym głosicieli zaprowadzenia oświaty powszechnej przez przymus szkolny, jako też nauczania gromadnego. Wątpliwą już zasługą Ratycha w pedagogice jest pomysł „metody uniwersalnej” do nauki języków obcych. Metodę tę stosowali, rozwijawszy ją, jego zwolennicy wyłącznie do łaciny, choć jej twórca zalecał ją także do greckiego, hebrajskiego i języków nowożytnych.

Według „ratichian” (zwolenników Ratycha) wykładano łacinę w ten sposób, iż zaczynało się od Terencjusza, którego uczniowie powinni już byli znać w przekładzie niemieckim. Nauczyciel tłumaczył z łaciny słowo w słowo, objaśniając każdy wyraz, ten sam tekst dwa razy na jednej lekcji. W ten sposób przechodził całego Terencjusza, poczym zaczynał go na nowo. Tym razem tłumaczył sam przez jedną połowę lekcji, przez drugą zaś uczniowie. Przy trzecim nareszcie przechodzeniu Terencjusza uczniowie tłumaczyli sami przynajmniej z dziesięć razy od początku do końca. Od czwartego czytania rozpatrywali autora gramatycznie i przyswajali sobie główne reguły gramatyki łacińskiej, jako też utrwalali sobie. Podobno po takim opracowaniu autora uczniowie mówili po łacinie; prawdopodobnie wyuczali się go tylko na pamięć, choć jedną z głównych zasad metodycznych Ratycha było właśnie unikanie pamięciowego wyuczania; w rezultacie nie tylko mówić, ale i innego autora łacińskiego czytać i rozumieć nie umieli.

Sam Ratych stosował metodę swą w praktyce do nauczania elementarza i recytował tekst bez końca, a uczniowie, patrząc w książkę, niby czytając wyrazy i zdania, powtarzali od po-

czątku do końca. Za to właśnie go uwięziono, bo okazywało się, że uczniowie po najdłuższym nawet czasie nie umieli nie tylko mówić, lecz nawet ani czytać.

Metoda Ratycha, choć stosował ją tylko do nauki języków, nie uwzględniając zupełnie realiów, posiada punkty godne uwagi w zastosowaniu do nauczania w ogólności.

Mianowicie:

1. Wszystko zgodnie z porządkiem i biegiem natury,
2. Tylko jedną rzecz w jednym czasie. (Nie różnych autorów, tylko jednego).
3. Często powtarzać to samo.
4. Wszystko najpierw w języku ojczystym („najpierw rzecz, później słowa“): w języku ojczystym kojarzą się wyrazy z pojęciem.
5. Na podstawie języka ojczystego inne języki.
6. Wszystko bez przymusu (łagodna karność); wykuwanie na pamięć wyłącza się; staranie o rozrywkę w szkole; tylko tego żądać, co uczniowie napewno sobie przyswoili najwięcej dwie godziny z rzędu lekcji w szkole.
7. Jednostajność we wszystkich rzeczach (metoda, podręczniki, reguły; żadnego języka z gramatyki, a tylko z autora).
8. Wszystko na podstawie doświadczenia i szczegółowego badania.

Wśród historyków pedagogiki nie brak obrońców Ratycha (Schiller, Vogt), którzy oczyszczają go z zarzutu szarlatanerii, uważając za bezinteresownego idealistę, pełnego szlachetnych dążeń, a zarzucają mu tylko niezgodne usposobienie, nietolerancję religijną (staro-luterańską), niepraktyczność i nieznamość ludzi, przyczynę zaś jego niepowodzeń widzą poczęści w tych wadach, poczęści w zawiści uczonych współbraci; tymże okolicznościom przypisują złe o nim świadectwa współczesne i ostatecznie pod względem zasługi stawiają go na równi z wielkimi reformatorami wychowania. W każdym razie tajemniczość i reklama, którymi się otaczał (obrońcy jego powiadają, że reklamowali go przyjaciele, a nie on sam siebie), mimowoli wywoływały porównanie z różnorakimi szarlatanami owych czasów. Nadto „tajemni-

czość“ miała ten skutek, że nie znamy dostatecznie jego poglądów.

Obecnie niemieccy historycy pedagogiki pracują nad bezstronnym i źródłowym opracowaniem działalności i charakteru Ratycha, może go tedy poznamy lepiej.

W okolicy Brodu Węgierskiego na Morawach w roku śmierci Montaignea, a w sto lat po Vivesie, urodził się pierwszy po nim twórca systemu pedagogicznego całkowicie opracowanego: *Jan Amos Komeński* (z Komny), z łacińska *Comenius* (1592—1670). Mąż ten uczony, wyznawca społeczności Braci Morawskich (Jedności Bratniej), biskup, nauczyciel, tłumacz bezdumny, jako męczennik swego wyznania i przewodnik drużyny wygnańców za wiarę, wędrujących z Czech i Moraw do Polski, Prus, na Węgry, na Śląsk, realista, filolog, teolog i marzyciel społeczno-religijny, odbywający podróże do Anglii i Szwecji, był nieustraszoną działaczem społecznym i niezmiernie płodnym pisarzem w różnych dziedzinach.

Pracą, dążeniami i marzeniami jego życia były: dobro i obrona społeczności religijnej, do której należał, reforma szkolnictwa i wychowania domowego, rozwój języka i kultury czeskiej, stworzenie systemu nauk (filozofja nauk, złączenie wszystkich nauk w jedną t. zw. „pansofję“), zlanie się wszystkich wyznań w jedną wielką społeczność chrześcijańską, udoskonaloną przez wychowanie i siłę swej wiary, zrównanie stanów przez oświatę powszechną w duchu wyznania morawskiego, najdemokratyczniejszego ze wszystkich chrześcijańskich, pokój wieczysty; słabością zaś wiara w przepowiednie różnych szalbierzy i chiljizm.

Komeński pisma swe wydawał albo tylko po czesku, albo po czesku i po łacinie, albo tylko po łacinie; wychodziły też prawie jednocześnie z oryginałami przekłady polskie i niemieckie niektórych.

Są to dzieła religijne, pedagogiczne, lingwistyczne, filozoficzne, historyczne, agitacyjne, geograficzne, mistyczne i t. d., a z nich same pedagogiczne stanowią pokaźną bibliotekę.

Dodać też należy, że w zamieszkach wojennych i życiu tułaczym zaginęło sporo gotowych jego rękopisów.

Rozpatrzmy się w wybitnych pracach Komeńskiego. Najważniejszym dziełem w dziedzinie pedagogiki teoretycznej jest „Wielka dydaktyka“, wytwór genialnego ducha, a zarazem wytwór epoki i warunków życiowych, dzieło niepożyte wartości historyczno-pedagogicznej, skarbnica niewyczerpana myśli wychowawczych, książka o przedziwnie jasnej kompozycji mimo różnorodnych składników duchowych: mądrości i pobożności biblijnej, realizmu nowożytnego, tradycji humanistycznych i średniowieczno-chrześcijańskiej, trzeźwości i marzycielstwa, szerokości poglądów społeczno-humanitarnych, a zarazem ich ciasnoty, o ile wchodzi w rachubę dogmatyka chrześcijańska, idealizmu i utylitaryzmu. Czyta się niełatwo z powodu wielkiego nagromadzenia przerośniętych przyrodniczych, z życia codziennego i biblijnych, oraz cytat, jako też tonu bombastycznego i mistycznego.

Rozdziały 1—4 omawiają przedmiot i cel wychowania. Człowiek wie, że życie jest trojaki: wegetacyjne, zwierzęce i intelektualne, posiada też trojaką siedzibę: łono macierzyńskie, ziemię i niebo, lecz tylko jeden cel—szczęśliwość wieczną. Istnieją trzy stopnie przygotowania do wiecznej szczęśliwości: 1. Poznanie samego siebie i wszystkich rzeczy w otoczeniu, 2. panowanie nad sobą i 3. zwracanie się do Boga. Posiada więc człowiek potrójne przeznaczenie ziemskie; ma się stać istotą: 1) rozumną, 2) panującą, 3) Bogu podobną; zatem potrzeba mu: 1. nauki, czyli wykształcenia naukowego; 2. cnoty, czyli moralności; 3. pobożności, czyli religijności.

Treść następnych rozdziałów (do 20) stanowią szkoły i metodyka szkolna w ogólności.

Prawidła wychowania i nauczania należy opierać na prawach natury zewnętrznej. Wychowanie winno być naturalne. Między zasadami są takie:

1. Przyroda wybiera do wszystkiego czas odpowiedni.
2. Przyroda przygotowuje materiał, zanim mu nada kształt.
3. Przyroda nie błądzi w swych dziełach.
4. Natura nie czyni skoków i t. p.

Zasady te stosują się do: a) łatwości, b) gruntowności, c) krótkości i szybkości nauczania.

a) Zasady łatwości:

1. Należy przechodzić od tego, co łatwe, do tego, co trudne, od tego, co bliskie, do tego, co dalekie. Ćwiczmy zatem najpierw zmysły, następnie pamięć, potem rozsądek, wkońcu zdolność sądu.

2. Wskazujemy wszędzie zastosowanie i porządek rzeczy.

b) Zasady gruntowności:

3. Nie z książek, lecz na rzeczach należy się uczyć.

4. Wszystko, czego uczymy, należy ze sobą ustawicznie łączyć.

5. Wszystko, czego uczymy, utwierdzajmy przez powtarzanie.

c) Zasady krótkości i szybkości:

6. Wyrazy należy zawsze łączyć z rzeczą (łączenie nauczania rzeczy i mowy).

7. Ćwiczenia w czytaniu i pisaniu powinny się zawsze łączyć.

W rozdziałach 20—25 mowa jest o metodyce szkolnej specjalnej.

Zastosowanie zasad naturalnych:

1. Do nauczania w naukach, umiejętnościach (sztukach) i językach; 2. do kształcenia w moralności; 3. do wychowania w pobożności.

1. a) Metoda nauk (znajomość rzeczy). Warunkiem koniecznym jest nauczanie pogładowe; „stawiaj wszystko przed zmysły; unaocznienie jest dowodem“. Należy zaczynać nauczanie od spostrzegania, nie zaś od opisu w słowach.

b) Metoda umiejętności, czyli sztuk (pisanie, mówienie, śpiew, rachunek). Tego, co się robi w tej dziedzinie, należy się wyuczyć czynnie (praktycznie), t. j. przez zaprawianie, nie przez reguły.

c) Metoda języków: Najpierw język ojczysty, potem języki obce. Języków należy się uczyć raczej praktycznie, niż teoretycznie. Pierwsze ćwiczenia w języku obcym należy opierać na materiale znanym już w języku ojczystym.

2. Metoda kształcenia moralnego. Sztuka kształcenia moralnego polega na zaszczepianiu cnót; przedewszystkiem głównych: roztropności, umiarkowania, mocy i sprawiedliwości.

3. Metoda zaszczepiania pobożności. Źródłami pobożności są: Pismo św., świat i my sami (przez rozmyślanie, modlitwę i badanie samego siebie).

Rozdział 26 zawiera uwagi o karności. „Szkoła bez karności jest młynem bez wody“; „zielsko należy wypleć, zbyteczne wyrostki wyciąć“. Celem karności jest dobro wychowania. Jak słońce udziela ciągle światła i ciepła, często zaś wiatru i deszczu, a rzadko błyskawic i grzmotów, tak i nauczyciel postępować winien w karności, a mianowicie: przykładem, napomnieniem, środkami dyscyplinarnymi. Karać można tylko za sprawowanie, nigdy za naukę.

Tematem rozdziałów 27—31 jest organizacja szkolna.

Stosownie do każdego 6 lat wieku, Komeński ustanawia cztery szkoły; są nimi:

1. Szkoła macierzyńska na pierwsze lat sześć w domu.
2. Szkoła elementarna (wykład w języku ojczystym) dla obu płci, w każdej gminie.
3. Szkoła łacińska (gimnazjum) dla wieku młodzieńczego, w każdym mniejszym nawet mieście.
4. Akademia dla doroslejszej młodzieży, w każdym większym mieście.

W szkole macierzyńskiej należy ćwiczyć głównie spostrzeganie zmysłowe i pamięć. W szkole ojczystej należy ćwiczyć spostrzeganie wewnętrzne (wyobraźnię i pamięć) wraz z narządami wykonawczymi (ręka, oko). Przeznaczona jest dla wszystkich dzieci w wieku lat 6—12. Jest to więc szkoła sześcioklasowa z następującymi przedmiotami: 1) czytanie w języku ojczystym; 2) pisanie w języku ojczystym; 3) rachunek; 4) sztuka mnożenia; 5) śpiew i rysunek; 6) pieśni kościelne; 7) katechizm oraz ważniejsze wersety i opowieści biblijne; 8) nauka moralności; 9) główne zasady gospodarstwa domowego i państwowego; 10) historia powszechna; 11) geografia; 12) znajomość ważniejszych rzemiosł.

Na każdą klasę jest osobna książka, jedna do wszystkich przedmiotów. Wszystkie te sześć książek podają to samo, lecz w coraz to trudniejszej formie i obszerniej; każdy stopień niższy stanowi przygotowanie i przejście do wyższego (kursy koncentryczne).

Zadaniem szkoły łacińskiej jest głównie kształcenie ro-zumu i sądu o rzeczach. Szkoła ta również składa się z 6 klas, które według głównych przedmiotów wykładanych zowią się: I gramatyka, II fizyka, III matematyka, IV etyka, V dyja-lektyka, VI retoryka. Nie znaczy to jednak, żeby w jednej klasie wykładać wyłącznie jeden tylko przedmiot: główny stanowi tylko ośrodek innych. I w tej szkole każda klasa posiada po jednym podręczniku koncentrycznym. Cały kurs gimnazjalny stanowi, wyjąwszy tylko łacinę, dalsze rozwinię-cie szkoły ojczystej i macierzyńskiej, sam zaś jest przygo-towaniem do szkoły głównej (akademji) z sześcioletnim kursem.

Zadaniem szkoły głównej jest kształcenie ludzi wszech-stronnie i specjalnie uczonych, chrześcijan i obywateli w naj-szczytniejszym znaczeniu. Szkoła ojczysta obowiązująca jest dla każdego dziecka; łacińska i główna stać winny otworem dla wszystkiej młodzieży kraju, zależnie od uzdolnienia i upo-dobania jednostek.

Komeński napisał „Wielką dydaktykę“ dla swego na-rodu i swych współwyznawców po czesku. Żywił wtedy nadzieję, że bliską już była chwila wolności narodowej i wy-znaniowej dla Czech i Moraw; dzieło jego stać się miało wska-zówką do założenia podwalin normalnego rozwoju kulturalno-społecznego w ojczyźnie. Gdy nadzieje jego chybiły zupełnie, przełożył dzieło swe na język łaciński, by służyło całej ludz-kości, nie mogąc służyć ojczyźnie.

Myśli swe o początkowym wychowaniu domowym, wy-rażone w Wielkiej dydaktyce, Komeński wyłożył i uzupełnił w dziełku „Informatorium szkoły macierzyńskiej“. Zaleca w nim, oprócz zaszczepiania zasad religijnych i moralnych, staranne wychowanie fizyczne, zaprawianie w spostrzeganiu zmysłowym, samodzielność w czynnościach i w pracy ręcznej i daje wskazówki do pierwszego nauczania. Dydaktyka i In-

formatorjum wywarły wprawdzie pewien wpływ na teorię i praktykę pedagogiczną i współczesną, ale niewielki i poszły rychło w zapomnienie, dopóki nie przypomniano ich sobie w XIX wieku; natomiast podręczniki jego miały powodzenie olbrzymie i przetrwały długo jego pisma teoretyczne.

Miały one być pansoficznymi, uczyć wszechmądrości łącząc naukę realiów z nauką języków. Faktycznym jednak wynikiem były prawie wyłącznie książki do praktycznej nauki łaciny, do której, jak już wiemy, istniało w owych czasach powszechne dążenie. Uważano je za ów pożądaný i wycieczkiwany klucz do języka nauki i międzynarodowego porozumiewania się.

„*Janua linguarum reserata*” (Rozwarte podwoje języków) przełożono na wszystkie niemal języki, nawet azjatyckie (turecki, arabski, perski). Jest to zbiór wyrazów pojedynczych (8000) i złożonych z nich zdań w formie rozmowy w języku łacińskim z równoległym przekładem w jednym lub kilku językach nowożytnych (trzy kolumny: zdanie łacińskie, przekład i wokabuły z tych zdań z formami gramatycznymi i znaczeniem). Jezuici posiadali już podobny podręcznik, znał go Komeński. Pragnął stworzyć rzecz nową — pansoficzną i kształcącą, przy dążności praktycznej.

Istotnie, zakres przedmiotów był encyklopedycznie obszerny, ale zdania były przerażająco banalne, sztucznie, gwoli pewnym wyrazom, zbudowane, a najwidoczniej przeznaczone do wykuwania na pamięć. Szczytem zaś braku poczucia estetycznego było udramatyzowanie przez autora tej banalnej treści „*Janua*” do szkolnych przedstawień teatralnych.

Podobną książką, jak „*Janua*”, był „*Orbis pictus*” (Świat malowany), z tą różnicą, że cały tekst był ilustrowany. Jest to razem encyklopedia i książka obrazkowa, podręcznik i książka rozrywkowa w jednej postaci. Powodzenie jej było niesłychane, a wydawano ją w Niemczech jeszcze w pierwszej połowie XIX w. (również i u nas).

Zdania historyków o znaczeniu tych dwóch książek, a już szczególnie „*Orbis*”, są różne: gdy jedni je przeceniają, inni znów zbyttnio je lekceważą. Jak zwykle, prawda znaj-

duje się po środku. Faktem jest, mimo zdań przeciwnych, że żaden z licznych podręczników Komeńskiego, nawet „Orbis pictus”, nie uczy realiów we właściwym znaczeniu tego słowa, a natomiast szerzą werbalizm, przeciw któremu Komeński w teorii z taką siłą występuje. Stanowią one nadto powrót do łaciny „kuchennej” ze średniowiecza i dalsze jej rozwinięcie.

Atoli podręczniki Komeńskiego („Janua” 1631, „Vestibulum” 1633, „Orbis pictus” 1657 i [inne] stanowią wyraz postępu i potrzeb swych czasów, a wywarły ogromny wpływ na rozwój literatury i metod szkolnych oraz na wychowanie. Aczkolwiek już w podręcznikach jezuickich podawano obok łacińskiego i tekst w językach nowożytnych (w jednym, dwóch lub trzech), to jednak chodziło tam zapewne tylko o tłumaczenie dla zrozumienia pierwszego (łacińskiego), a jeżeli w kilku językach, to żeby książka przydać się mogła w różnych krajach.

Jednakże Komeńskiemu chodziło jeszcze o coś więcej. W pierwszych wydaniach występują obok łaciny: polski, czeski i niemiecki, stosownie do miejsca wydania (Gdańsk lub Leszno, Praga czy Norymberga); jeden z tych języków jest podany na pierwszym miejscu obok łaciny, ze wskazaniem form gramatycznych. Chodziło zatem obok łaciny także o naukę obcego a sąsiedniego języka.

W późniejszych, pośmiertnych wydaniach dopiero występują obok tych języków także francuski (w wydaniu polskim) i włoski (w niemieckim). Wszędzie w wieku XVII łacina odgrywała jeszcze rolę języka międzynarodowego, ale już szczególnie na pograniczu czesko-polsko-niemieckim gdzie żył i działał Komeński. A „kuchenną” stać się musiała, gdyż, podobnie jak w wiekach średnich, stosować się musiała do potrzeb współczesnego życia codziennego. Poznawał też uczeń wyrazy w ścisłym ugrupowaniu, t. j. w kojarzeniu się ze sobą, co w nauce języka jest bardzo ważne. Zresztą encyklopedyzm był znamieniem czasów Komeńskiego, objawia się więc także w jego podręczniku. Wogóle „Wielka dydaktyka” wyprzedza o wieki swe czasy, podręczniki

zaś pozostają mniej więcej na ich poziomie, aczkolwiek są wtedy „postępowe”. Tym zaś postępem jest dążenie do uwzględnienia języka ojczystego i praktycznej nauki języków obcych (obok łaciny sąsiednie). Postępem było również szerokie uwzględnienie przyrody i techniki. Chybione są podręczniki Komeńskiego ze stanowiska jego teorii, ale nie praktyki swych czasów.

Wspomniany już wyżej Schiller sądzi nadzwyczaj surowo „Świat malowany” i czyni taką uwagę: „Z racji „Orbis dictus” ogłoszono Komeńskiego za ojca „poglądowości”. W rzeczywistości książka ta prawdziwą naukę poglądania na setki lat podkopała w swych fundamentach. Nauczyciel lub ojciec, który dotąd kwiat, roślinę, zwierzę dawał do spostrzegania i zaprawiał zmysły dziecka, zadawał sobie pokazaniem obrazków, lichych pod względem artystycznym i błędne nieraz szczepiących wyobrażenie o rzeczy”. I tak jest: obrazek, jako surogat unaoczniania przez zmysły, aż po czasy najnowsze dużo wyrządził szkody w nauczaniu. A jednak posiada on duże znaczenie wychowawcze, stanowiąc naturalne ujęcie dla spostrzegania i wyobraźni dziecka. Można zaś sobie wyobrazić, czym musiał być „Świat malowany” dla dzieci w tych czasach, kiedy obrazek i książka dla rozrywki w ręku dziecka w równej mierze były rzadkością.

W ostatnich dziesiątkach wieku ubiegłego powstał kierunek pedagogiczny, uznający Komeńskiego za swego mistrza („komeńskiści”). Goebelbecker, przedstawiciel tego kierunku i autor obszernej monografii o pierwszym roku nauczania, pisze: „Orbis pictus”, owo „Janua linguarum” z ilustracjami, miało być niczym więcej, jak tylko typowym skojarzeniem nauki o rzeczach i nauki języka, i stanowi rzeczywiście pierwsze, najwspanialsze usiłowanie koncentracji nauczania. A choć czasy po Komeńskim nie wiedziały, co zrobić z tym fantem, to jednakże zrozumiała go młodzież i z rozkoszą karmiła się jego dziełem. Goethe dzieckiem bawił się nim i wspominał o nim w starości z uznaniem; Herder się nim zachwycił”.

W przedmowie do „Orbis pictus” Komeński sam określa cel jego i zadania. Znajdzie ją czytelnik przytocz-

na przy omawianiu polskich wydań podręczników Komeńskiego.

Powracam do teorii Komeńskiego i przytaczam szereg wyciągów z „Wielkiej dydaktyki“ i innych jego pism.

„Dydaktyka wyklada sztukę nauczania”.

„Starannie wychowywać młodzież znaczy dbać o to, by uczucie jej chronić od zepsucia tego świata, by złożone w niej nasiona pocziwości należycie i trwale się rozwinęły przy pomocy czystych i trwałych przykładów”.

„Mało jest nauczycieli, którzyby tego, co jest dobre, umieli dobrze udzielać młodzieży, a jeśli się i znajdzie jaki, to zjednywa go sobie człowiek możny, iżby się zajmował jego dziećmi, lud zaś nie ma żadnej korzyści. Tak tedy reszta młodzieży wzrasta bez odpowiedniego ukształcenia, jako las, którego nikt nie przesadza, nie polewa, nie obcina i nie prostuje”.

„Ważną jest rzeczą, iżby nauczanie odbywało się we właściwy sposób:

1. Dla rodziców, którzy dotąd po większej części pozostawali w niepewności co do tego, czego mają oczekiwać po swoich dzieciach. Starali się oni o nauczycieli, prosili ich, pochlebiali im podarunkami, zmieniali ich częstokroć napróżno, częstokroć z pewnym skutkiem. Lecz skoro raz sposób nauczania zostanie doprowadzony do zupełnie nieomyślnej pewności, to niezawodnie nie chybi przy pomocy Bożej oczekiwany skutek.

2. Dla nauczycieli, którym bardzo wielu sztuka nauczania zupełnie była nieznana i którzy, chcąc zadosyć uczynić swojemu obowiązкови, dręczyli się i w mozolnym natężeniu wycieńczali swe siły, albo zmieniali sposób nauczania, starając się o osiągnięcie rezultatu to w ten, to w inny sposób, wszakże nie bez uciążliwego trwonienia sił i czasu.

3. Dla uczniów, ażeby mogli wejść na wyżyny nauki bez trudności, przesytu, użalań się i razów, niejako w sposób zabawny i żartobliwy.

4. Dla szkół, które przez polepszony sposób nauczania zachowają nie tylko świeżą siłę, ale nawet będą ją mogły po-

większać aż do nieskończoności. Albowiem rzeczywiście będą one domami zabawy, przyjemności i powabu. Jeśli zaś (z powodu nieomylności metody) z każdego ucznia stanie się mistrz (magister niższego albo wyższego stopnia), to nigdy nie zbraknie dzielnych nauczycieli, a nauki zawsze będą kwitły”.

„Nie przynosi nam zaszczytu, jeśli zwątpimy o postępie a niesprawiedliwością jest pogardzać radą innych”.

„Nie należy spędzać życia na uczeniu się, lecz na działaniu. Przystoi zatem o ile możliwości kształcić się do czynności życia, tak iżbyśmy, zanim nauczymy się działać, nie zostali zmuszeni do zaniechania czynności”.

„Jeśli przeto każdemu leży na sercu dobro dzieci, jeśli przewodnikom zarządu świeckiego i kościelnego nieobojętną jest pomyślność rodu ludzkiego, to niechaj baczą, iżby młode roślinki niebios wcześniej były sadzone, obcinane i skrapiane, iżby mądrze zostały doprowadzone do szczęśliwych postępów w literaturze, moralności i pobożności”.

„Wiek dziecięcy lepiej jest kierować przykładami, niż przepisami. Jeśli co wykładamy, to niewiele przylgnie do duszy; lecz jeśli co pokażemy, jak inni to czynią, to pomimo woli naśladować to musimy”.

„Należy posyłać do szkoły nie tylko dzieci ludzi bogatych, lecz wszystkich zarówno: szlachty i mieszczan, bogatych i biednych, chłopców i dziewczęta, w miastach wielkich i małych, w miasteczkach i wsiach”.

„Nie wiemy, jakie powołanie przeznaczyła Opatrzność Boża temu lub owemu człowiekowi”.

„Nic to nie znaczy, że niektórzy zdają się być od natury obdarzeni słabym i tępym duchem; gdyż to pobudzać nas powinno do jeszcze większej pieczołowitości względem takich umysłów. Albowiem im kto jest ociążalszej i złośliwszej natury, tym więcej potrzebuje pomocy, iżby, o ile być może, został oswobodzony od zwierzęcego ograniczenia i tępości. Nie można nawet wystawić sobie tak niesprzyjających uzdolnień naturalnych, żeby wykształcenie nie zdołało ich choć trochę poprawić. A jak naczynie przedziurawione, często wypłókiwane, wprawdzie nie utrzyma wody, ale staje się czy-

ściejszym i schludniejszym; tak i ograniczeni, choćby nie uczynili żadnych postępów w naukach, uczacną się w obyczajach i nauczają się być posłusznymi zwierzchności i sługom kościoła. Również doświadczenie przekonywa, iż ludzie, którzy z natury byli zupełnie powolni, nabywali w naukach takiej wiadomości, że prześcignęli nawet utalentowanych; toż samo powiada poeta, mówiąc: „Wytrwała praca wszystko pokonywa”.

„Podobnież niejeden jest bardzo zdrowy za młodu, później zaś staje się chorowitym i mizernieje; inny zaś cherla i słabowite posiada ciało, później staje się zdrowym i wyrasta na wysmukłego młodzieńca. Toż samo pokazuje się i pod względem zdolności duchowych: jedni prędko dojrzewają, lecz wkrótce się nużą i tępieją; a drudzy z początku są słabi, potem, zachęceni przez innych, na dzielnych wychodzą mężów”.

„Niema też dostatecznego powodu, dla czego by druga płeć miała być zupełnie wyłączoną od uczenia się mądrości. Albowiem kobiety są również obrazem Boga, również uczestniczkami łaski i królestwa przyszłego, również uposażone ruchliwym duchem, zdatnym przyjąć mądrość (często więcej, niż płeć nasza). I one również mają przystęp do tego, co jest najwyższe; gdyż częstokroć sam Bóg używał ich do rządzenia państwami, udzielania zbawiennych rad królom i książętom, do lecznictwa i innych rzeczy zbawiennych dla rodu ludzkiego, tudzież do urzędu prorockiego, udzielania nagan księżom i biskupom. I dla czegoż mielibyśmy je tylko dopuszczać do abecadła, a powstrzymywać od literatury? Czyż się obawiamy ich lekkomyślności? Wszakże im bardziej będziemy zatrudniali ich myśli, tym mniej zostanie miejsca dla lekkomyślności, która zwykła pochodzić z czczości duchowej. Jednakże nie wszelkie książki mają im być dozwolone (podobnież jak i młodzieży płci męskiej). Pożałowania godną jest rzeczą, iż z większą przezornością tego dotąd nie przestrzegano. Powinny otrzymywać książki, z którychby, oprócz prawdziwej znajomości Boga i dzieł Jego, mogły ustawicznie nabywać prawdziwej cnoty i pobożności”.

Gdyby kto powiedział: „Cóż z tego będzie, jeśli rzemieślnicy, wieśniacy, tragarze, a nawet niewiasty, będą uczo-

nymi?" odpowiedz: „Będzie to, iż jeśli wspomniane kształcenie młodzieży zostanie urzeczywistnione przy pomocy odpowiednich środków, to nie zbraknie nigdy nikomu żadnej treści do jego myśli, zastanawiania się i dążności. Wszyscy będą wiedzieli, jak należy regulować czynności i dążności życia, w jakich szrankach postępować należy i jak każdy ma wytrwać na swoim stanowisku”.

„Obiecujemy takie urządzenie szkół, że przy jego pomocy:

Po 1-e. Cała młodzież (wyjąwszy tych, którym Bóg odmówił rozumu) będzie się kształciła.

Po 2-e. I to we wszystkim tym, co zdoła uczynić człowieka mądrym, pocziwym i świętobliwym.

Po 3-e. Ukształcenie, jako przygotowanie do życia, ukończy się przed wiekiem dojrzałym.

Po 4-e. Odbywać się będzie bez użycia kar, bez surowości i wszelkiego przymusu, a o ile można łatwo, przyjemnie i zupełnie naturalnie. Gdyż, jak żyjące ciało wzrasta bez naciężenia i rozciągania członków (albowiem przez pielęgnowanie, dostarczanie pożywienia i ćwiczenia, niepostrzeżenie coraz bardziej się ono powiększa, tak co do siły, jak i wielkości); tak też powiadam: pożywienie, pielęgnowanie i ćwiczenie, udzielane mądrze duchowi, poprowadzą do mądrości, pobożności i cnoty.

Po 5-e. Będziemy dbali o ukształcenie prawdziwe, nie błyszczące, lecz gruntowne, nie powierzchowne, tak że stworzenie rozumne, człowiek, przyzwyczai się do powodowania się swoim własnym rozumem, nie zaś rozumem innych ludzi; nie będzie słuchał obcych mniemań o rzeczach i czytał ich; jedynie w książkach, albo uczył się na pamięć i powtarzał, lecz będzie samodzielnie badał pierwiastki rzeczy, nabędzie prawdziwego o nich zrozumienia i będzie umiał ich używać. Toż samo stosuje się do dobroci obyczajów i pobożności.

Po 6-e. Ukształcenie to nie będzie mozolne, lecz łatwe, nie będzie potrzeba więcej przeznaczać na publiczną naukę nad 4 godziny dziennie, a to tak, że jeden nauczyciel wystarczy jednocześnie dla stu uczniów i będzie miał z nimi daleko mniej mokołu, niż dziś z jednym uczniem“.

„Zamierzam według wskazówki natury wynaleźć zasady przedłużenia życia, aby nauczyć wszystkiego, co jest konieczne;

skrócenia treści nauki, aby prędszy był postęp;
korzystania ze sposobności, aby nauka była niezawodną;
obudzenia rozumu, aby nauka stała się łatwą;
wyćwiczenia sądu, aby nauka była gruntowną“.

„Istnieją dwa środki lecznicze, tak dla nas, jak i dla naszych dzieci (a zatym i dla szkół), przeciwko uskarżaniu się na krótkość życia.

Dbajmy przedewszystkim ile można o to, iżby:

I. zabezpieczyć ciało od chorób i śmierci;

II. uzdolnić ducha do załatwiania wszystkiego z mądrością“.

„Ponieważ nic nie istnieje w rozumie, czegoby nie było poprzednio w zmysłach, więc duch otrzymuje treść wszystkich swoich myśli wyłącznie za pośrednictwem zmysłów i wykonywa akt myślenia jedynie przy pomocy czucia wewnętrznego, t. j. przez rozważanie obrazów, odbitych przez rzeczy. Dlatego też przy obrażeniu mózgu następuje obrażenie wyobraźni, a gdy członki ciała ulegną niemiłemu wrażeniu, to nieprzyjemność ta przychodzi i na duszę. Zupełnie tedy jest słusznie, że błagać o to powinniśmy, iżby w zdrowym ciele mieszkała zdrowa dusza“.

„Natura zważa na czas odpowiedni. Przeciw temu nauczyciele grzeszą w dwojaki sposób:

1. Że nie zważają na właściwy czas przy ćwiczeniach ducha.

2. Tym, że później ćwiczenia nie są już tak dokładnie stopniowane i nie przechodzą przez ściśle po sobie następujące szczeble. Albowiem, dopóki chłopiec jest dzieckiem, nie można go jeszcze uczyć, ponieważ źdźbło rozumu kryje się zbyt głęboko. Uczyć człowieka starego jest za późno, ponieważ rozum i pamięć są już na schyłku. Podobnież i w środku życia, ponieważ rozum, zajęty postronnymi rzeczami, rozprasza swą siłę i trudno się kształci. Należy tedy zwrócić całą uwagę na czas młodości, kiedy siła żywotna i rozum wzra-

stają; wówczas bowiem wszystko się uda i zapuści głęboko konary“.

„Wprowadzamy więc wniosek:

1. Że ukształcenie człowieka powinno się zaczynać w jego wiosnie, t. j. w wieku chłopięcym (wiek chłopięcy jest obrazem wiosny, młodość lata, wiek męski jesieni, starość zimy).

2. Poranne godziny najodpowiedniejsze są do nauki (ponieważ znów poranek odpowiada wiosnie, południe latu, wieczór jesieni, noc zimie).

3. To, czego uczyć mamy, wypada tak rozłożyć pod względem wieku, iżby udzielano tylko takiej nauki, którą wychowaniec z pewnością pojąć zdoła. Natura przygotowuje sobie treść, zanim się zabierze do nadania jej postaci“.

„Szkoły błędzą i przeciwko tej zasadzie. Po pierwsze, ponieważ nie dbają o posiadanie do powszechnego użytku narzędzi wszelkiego gatunku: książek, tablic, obrazów, rycin i t. d., a jeśli na razie potrzeba im tej lub owej rzeczy, to dopiero zaczynają szukać, przygotowywać, dyktować, przepisywać i t. d.; jeśli zaś to się zdarzy niedoświadczonemu albo niedbałemu nauczycielowi (a tych mamy coraz więcej), to już wcale nie umie sobie poradzić.

1) Uczą w szkołach języków przed realiami; albowiem zajmują umysły przez kilka lat studjami językowymi i dopiero potem Bóg wie kiedy wprowadzają do realnych studjów matematyki, fizyki i t. d. A przecież rzeczy stanowią rzeczywistość, wyrazy zaś przypadkowość; rzeczy są jakby ciałem, wyrazy jakby odzieżą; rzeczy—jądrem, wyrazy—łupiną i obłódką. Rzeczy i wyrazów należy tedy jednocześnie udzielać umysłowi ludzkiemu; przedewszystkim zaś rzeczy, ponieważ stanowią one przedmiot tak poznania, jak i mowy.

2) Ale i w samej nauce języka postępują zupełnie przewrotnie, ponieważ nie rozpoczynają nauki od pisarza ani od dobrze urządzonego słownika, lecz od gramatyki; a przecież pisarze przedstawiają odrazu treść języka (tak, jak pod pewnym względem słowniki), mianowicie wyrazy, gramatyka zaś dodaje tylko formę, t. j. prawo kształcenia, uporządkowania i połączenia wyrazów.

3) Wszędzie rozpoczynają od sztuk (tak się dzieje w ogólnym zbiorze nauk, czyli encyklopedji, dopiero potym mówią o naukach i wiadomościach; a przecież te ostatnie traktują same rzeczy, a pierwsze o tym, jak z nimi postępować należy.

4) Wreszcie stawiają na początku prawidła abstrakcyjne i objaśniają je potym przykładami; a przecież światło powinno poprzedzać to, co ma być przezeń oświecone.

Stąd wynika, że do gruntownego ulepszenia metody potrzeba:

1. Zapatrzyć się w książki i inne środki naukowe i mieć je na pogotowiu.

2. Najprzód trzeba się postarać o zrozumienie rzeczy, potym o wykształcenie wyrażeń językowych.

3. Żadnego języka nie należy uczyć z gramatyki, lecz z odpowiednich pisarzy (autorów).

4. Nauki realne powinny poprzedzać organiczne.

5. Przykłady winny poprzedzać prawidła“.

„Każdy, kogo oddadzą do szkoły, powinien:

1) W niej wytrwać.

2) Zanim rozpoczniemy jaką naukę, należy przygotować do niej uczniów i uczynić ich zdolnymi do jej przyjęcia.

3) Należy postarać się o usunięcie wszystkiego, co staje szkołom na zawadzie“.

„Starajmy się o to, iżby ci, którzy uczą się gramatyki, nie uczyli się jednocześnie dyjalektyki (logiki), jako też iżby retoryka nie przeszkadzała ucznieniu ducha, dokonywanemu przez dyjalektykę, aby czekano z językiem greckim dopóty, dopóki nie przestaniemy zajmować się głównie łaciną i t. d., ponieważ przeszkadzałyby sobie wzajemnie; gdyż duch zajmujący się jednocześnie kilku rzeczami z mniejszym natężeniem nad każdą z nich się zastanawia“.

„Błądzą w tym ci nauczyciele, którzy myślą, że wywiązują się z obowiązku kształcenia powierzonej sobie młodzieży ustawicznym dyktowaniem i zadawaniem nauki jedynie na pamięć, nie zajmując się właściwym jądrem rzeczy. Również błądzą i ci, którzy chcą wprowadzić objaśniać rzecz, lecz nie wiedzą, jak to uczynić, nie wiedzą, jak należy ostrożnie od-

krywać konary nauki i zaszczipać szlachetne zrazy uczoności. Dlatego też męczą się z uczniami i postępują tak, jak gdyby kto usiłował naciąć roślinę nie nożem, lecz kijem albo młotkiem”.

„Należy tedy przedewszystkim starać się o to, iżby wychowawcy rzecz zrozumieli, a dopiero na drugim miejscu powinniśmy dbać o pamięć, na trzecim zaś o język i rękę”.

„Powtóre, nauczyciel powinien zważać na wszystkie drogi, jakimi dojść można do ułatwienia uczniowi zrozumienia rzeczy, i postępować tymi drogami w sposób odpowiedni”. „Żle uczymy sztuk, nauk i języków, jeśli nie poprzedzają ich elementy. Treść nauk należy tak porządkować, iżby nie zdawało się, że następne studja uczą czegoś nowego, lecz że stanowią wyższy rozwój poprzednich. Naukę każdego języka, każdej sztuki i umiejętności należy rozpoczynać od pierwiastków, i to tak, iżby dawały one już wyobrażenie o całości; potem dopiero wypada uczyć z większą dokładnością za pomocą reguł i przykładów; po trzecie nareszcie, nastąpić może zupełnie systematyczna nauka z dodaniem nieforemności, na koniec z pośrednictwem komentarzy, jeśli ich rzeczywiście potrzeba, albowiem kto pozna rzecz z gruntu, temu niebardzo potrzebne są komentarze, bo sam wkrótce nauczy się objaśniać”.

„Należy całą naukę podzielić szczegółowo na klasy, i tak iżby zawsze to, co poprzedza, torowało drogę temu, co następuje, i tej drogi nie przekraczało”.

„Należy starannie podzielić czas, tak iżby każdy rok, każdy miesiąc, każdy dzień, a nawet każda godzina otrzymała swą dawkę nauki, swoje zadanie, — iżby ściśle zachowywano zakres czasu i nauki, w nim udzielić się mającej”.

„Chłopiec oddany do szkół powinien dopóty w nich przebywać, dopóki z niego nie stanie się ukształcony, moralny i religijny człowiek. Szkoła powinna znajdować się w miejscu cichym, oddalonym od zgiełku i tego wszystkiego, co jej może przeszkadzać”.

„Idąc w ślady natury, znajdujemy, że nauka odbywać się będzie z łatwością:

- 1) jeśli wcześniej się rozpocznie, przed zepsuciem umysłów;
- 2) jeśli się rozpocznie od odpowiedniego przygotowania umysłu;
- 3) jeśli postępować będzie od ogółu do szczegółu;
- 4) od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych;
- 5) jeśli nikt nie będzie przeciążany treścią naukową;
- 6) jeśli zawsze zwolna będziemy postępowali;
- 7) jeśli jedynie do tego zmuszać będziemy umysły, do czego same dążą w wieku, w którym się znajdują stosownie do metody;
- 8) jeśli wszystkiego uczyć będziemy zapomocą unaocznienia zmysłowego
- 9) i będziemy naukę natychmiast stosowali do praktyki;
- 10) a wreszcie jeśli wszystkiego uczyć będziemy według jednej stale przyjętej metody“.

„Żle się zasługują względem dzieci ci, którzy je wbrew ich woli zapędzają do szkoły”.

„A więc trzeba wszelkimi starać się sposobami rozniecić w chłopcu chęć wiedzy i uczenia się”.

„Metoda nauczania ma zmniejszyć mozół uczenia się, tak iżby nic nie sprawiało uczniowi zbytej trudności i nie odstraszało od dalszej nauki”.

„Rozniecają i utrzymują w chłopcach chęć uczenia się: rodzice, nauczyciele, szkoły, same przedmioty nauczania, metoda nauczania i zwierzchność”.

„Sama szkoła powinna być miejscem miłym, wabić oko tak wewnątrz, jak i zewnątrz. Wewnątrz ma to być sala wysoka, widna, ozdobiona ze wszech stron rycinami; ryciny te mogą obejmować: postacie znakomitych mężów, krajobrazy geograficzne, wypadki historyczne, albo też symbole. Zewnątrz zaś nie tylko powinno się znajdować swobodne miejsce do zabawy i przechadzki, powinien być także ogród, do którego od czasu do czasu wpuszczać należy uczniów i pozwolić im cieszyć się widokiem drzew, kwiatów i krzewów. Jeśli szkoła będzie tak urządzona, to prawdopodobnie młodzież z niemłą do niej uczęszczać będzie przyjemnością, tak jak chętnie uczęszcza na jarmarki, gdzie spodziewa się zawsze ujrzeć lub usłyszeć

coś nowego. Same przedmioty przyciągać będą do siebie młodzież, jeśli będą odpowiadały jej pojętności i będą jasno przedstawione, a szczególnie jeśli od czasu do czasu naukę będziemy przeplatali rzeczami żartobliwymi lub mniej ważnymi. Wtedy będziemy łączyli przyjemność z pożytkiem“.

„Aby metoda pobudzała do zasmakowania w nauce, winna być naturalną, albowiem wszystko, co jest naturalne, odbywa się bez żadnego przymusu“.

„Na trzy rzeczy zwrócimy uwagę:

1) Każdą sztukę należy ująć w najściślejsze i najwięzlejsze prawidła.

2) Każde prawidło trzeba wyrażać jasnymi i jak najkrótszymi słowami.

3) Do każdego prawidła należy dodawać o ile można najwięcej przykładów, tak iżby zupełnie było widoczne, jak daleko się rozciąga jego zastosowanie“.

„Niedorzecznością jest, jeśli uczymy w szkole jednej rzeczy nieznaną zapomocą drugiej nieznaną, jak się to często dzieje“.

„Jeśli początkującym w nauce języka łacińskiego udzielamy reguł po łacinie, wychodzi to [zupełnie na to, jak gdyby kto chciał reguły języka hebrajskiego objaśniać po hebrajsku, a arabskiego po arabsku“.

„Jeśli tym samym początkującym dajemy do pomocy słownik łacińsko-polski, kiedy tymczasem dźiać się powinno wprost przeciwnie. Albowiem nie mają się przecież uczyć mowy ojczystej przy pomocy łaciny, lecz chcą się nauczyć języka łacińskiego za pośrednictwem znanego już sobie języka ojczystego“.

„Jeśli dajemy chłopcu cudzoziemskiego nauczyciela, nie znającego języka ojczystego, którym chłopiec mówi. Albowiem, jeśli nie posiadają wspólnego środka, przy pomocy którego mogliby się ze sobą porozumiewać, a jedynie domyślają się i przypuszczają, czego jeden żąda od drugiego, to cóż stąd powstanie? niezawodnie toż samo, co przy budowie wieży Babel“.

„Również oddalamy się od właściwej metody nauczania, jeśli uczymy według tych samych przepisów gramatycznych młodzież całego świata, np. Francuza, Niemca, Czecha albo Polaka, Węgra i t. d.; ponieważ każdy z tych języków zajmuje szczególne i inne stanowisko względem języka łacińskiego, które najprzód trzeba odkryć, jeśli chcemy wyjaśnić chłopcom własność języka łacińskiego”.

„Jeśli najprzód będziemy ćwiczyli zmysły chłopców (albowiem to jest rzeczą łatwiejszą), potem pamięć, pojmowanie, wreszcie wydawanie sądu, to postępować będziemy zupełnie stopniowo; albowiem wszelka wiedza rozpoczyna się od spostrzeżenia, a potem zapomocą wyobraźni przechodzi do pamięci; przez wyliczenie (indukcję) szczegółów powstaje zrozumienie ogółu, a potem następuje sąd o rzeczach, które dostatecznie zostały pojęte, i te czynią poznanie zupełnie niezawodnym”.

„Sprowadza roztargnienie umysłów, jeśli jednocześnie będziemy udzielać uczniom w jednym roku rozmaitych nauk, jak: gramatyki, dyjalektyki, nawet retoryki, poetyki, języka greckiego i t. d.”

„Prawdziwą było męczarnią młodzieży, kiedy codziennie przez 6, 7 do 8 godzin zajmowano ją publicznymi lekcjami i ćwiczeniami, a nadto jeszcze kilku lekcjami prywatnymi; kiedy nadmiernie przeciążano niemal aż do ogłupienia dyktowaniem, ćwiczeniem i zadawaniem nauki pamięciowej, co wszakże często się zdarza”.

„Powiększymy łatwość i przyjemność uczenia się:

Jeśli kilka godzin będziemy zajmowali młodzież nauką publiczną, a mianowicie przez cztery, a tyleż godzin przeznaczymy na zajęcia domowe.

Jeśli o ile możności najmniej obciążać będziemy pamięć, mianowicie rzeczami najgłówniejszymi, pozostawiając inne nieprzymuszonemu przyjmowaniu przez umysł wychowanka.

Jeśli wszystko zastosujemy do pojętności, która z postępem wieku i studjów sama przez się wzrasta”.

„Wszystko, co przedsięwierzemy z młodzieżą, powinno być nie tylko odpowiednie jej wiekowi i uzdatnieniu, ale powinno zasługiwać na jej pożądanie”.

„Wszystko, czegokolwiek każemy uczyć się na pamięć, powinno być doskonale pojęte rozumem. Wymagajmy, iżby chłopiec tego tylko uczył się na pamięć, o czym z pewnością na zasadzie niechybnych wskazówek twierdzić możemy, iż zapamiętać zdoła”.

„Powinniśmy dokładnie pokazać formę i wzór tego, co uczniowie mają naśladować”.

„Z powodu nauki nie należy karać cielesnie (albowiem jeśli dziecko się nie uczy, to czyja w tym wina, jeśli nie nauczyciela, który albo nie umie, albo nie stara się zrobić ucznia pojętnym?).

„Należy wyłożyć i wyjaśnić uczniom to, czego się mają nauczyć, tak jasno, iżby niejako patrzyli na to, jakby na własne pięć palców”.

„Żeby zaś wszystko łatwiej zachować, trzeba o ile możliwości pociągnąć do pomocy zmysły”.

„Należy np. ustawicznie łączyć wzrok ze słuchem, mowę z ręką. Trzeba więc nie tylko opowiadać uczniom to, co wiedzieć mają, tak iżby weszło i wyszło uszami, lecz trzeba im także w unaoczniający przedstawić to sposób, tak iżby zapomocą oczu uwydatniło się w ich wyobraźni. Oprócz tego powinni się uczyć wymawiać ustami i wyrażać ręką to, co rozumieją; dlatego nie powinno się w niczym dalej postępować, zanim to, co poprzedza, zostanie dostatecznie uwydatnione w oczach, uszach i umyśle. Pożytecznie przeto będzie przedstawiać wszystko, o czym tylko traktuje się w klasie, na rycinach, porozwieszanych na ścianach sali szkolnej, jako twierdzenia i prawa, albo obrazy i symbole, używane w odnośnej gałęzi nauki. Takie urządzenie bardzo ułatwi utrwalenie w umyśle nauki, do czego jeszcze bardziej się przyczyni przyzwyczajenie uczniów do notowania sobie w dziennikach i skorowidzach frazeologicznych wszystkiego, co *słyszą* lub czytają w książkach, ponieważ i to dopomoże wyobraźni i ułatwi przypomnienie”.

„Ułatwimy rzecz uczniowi, jeśli ucząc go pokażemy zaraz, jakie zastosowanie ma w życiu codziennym to, czego go nauczymy”.

„Trzeba ustawicznie tego się trzymać w nauce języka, w dyjalektyce, arytmetyce, geometrii, fizyce i t. d. Jeśli się zaś do tego nie zastosujemy, to rzeczy, które przedstawiamy, zdawać się będą potworami, pochodzącymi z Nowego Świata; czy zaś te rzeczy istnieją w rzeczywistości i jakie posiadają własności, uczeń nie będzie się o to bynajmniej troszczył i skłonniejszym będzie do wierzenia na oślep, niż do zgodnej z naturą rzeczy wiedzy o nich. Lecz jeśli mu pokażemy, do jakiego użytku każda rzecz służy, to postąpimy tak, jak gdybyśmy mu rzecz samą w rękę dawali; i wtedy zdoła się on przekonać o swej wiedzy i cieszyć się będzie jej rozważaniem. Stąd wynika:

Nauczajmy tylko tego, czego zastosowanie jest widoczne“.

„Trzeba, żeby istniała ta sama metoda nauczania wszystkich nauk, ta sama dla wszystkich sztuk (artes, talentów), ta sama dla wszystkich języków“.

„Twierdzą, że zapewne da się wynaleźć jeden sposób i tryb postępowania, przy pomocy którego każdy zdoła wiedzieć nie tylko to, czego się nauczył, lecz więcej jeszcze, bo będzie umiał nie tylko płynnie powtórzyć to, czego nabył od nauczycieli i co przeczytał w autorach, lecz zdoła samodzielny sąd wydawać o rzeczach. Osiągniemy to:

1) Jeżeli będziemy się zajmowali tylko takimi rzeczami, które przynoszą rzeczywistą korzyść.

2) Jeśli będziemy uczyli bez zbaczania i przerwy.

3) Jeśli wszystko będzie się opierało na gruntownych fundamentach.

4) Jeśli założymy głęboko fundamenta.

5) Jeśli wszystko, w czym tylko rozróżnić można części, najtroskliwiej rozczłonkowane zostanie.

6) Jeśli wszystko, co następuje, opierać będziemy na tych fundamentach.

7) Jeśli wszystko późniejsze zbudowane będzie na tym, co poprzedza.

8) Jeśli wszystko, co pozostaje w związku, ustawicznie ze sobą wiązać będziemy.

9) Jeśli wszystko będzie uporządkowane według rozumu, pamięci i języka.

10) Jeśli wszystko utrwalac będziemy ustawiczną wprawą (ćwiczeniem).

Przyjrzyjmy się teraz temu po szczególe.

Ukształcenie bardzo wielu ludzi, jeśli nie największe ich części, zbywa się prostą nomenklaturą (podaniem im nazwy), t. z. że wprowadzie umieją powtórzyć wyrażenia techniczne i prawidła sztuki, lecz nie umieją ich dobrze zastosować. Niczyje ukształcenie nie stoi na wysokości ogólnej nauki, która opiera się na samej sobie, sama się wzmacnia i rozprzestrzenia, lecz jest jakby jaką łataniną, składa się z kawałków, wziętych to z tego, to z innego miejsca, nie pozostających ze sobą w żadnym połączeniu i nie przynoszących właściwego owocu“.

„Za niewruszone prawo powinniśmy uważać, że:

a) Wszystko należy wyprowadzać z niezmiennych zasad rzeczy.

b) Nie należy nauczać, opierając się jedynie na powadze, lecz trzeba uczyć wszystkiego zapomocą przedstawienia przed oczy (demonstrację) już to zmysłowego, już to rozumowego.

c) W nauczaniu nie należy trzymać się wyłącznie metody analitycznej, lecz raczej syntetycznej“.

„Studja całego życia winny być tak urządzone, iżby tworzyły encyklopedję (ogólną naukę), z której wszystko ze wspólnych powstaje konarów i wszystko we właściwym następuje miejscu.“

„Wszystko, co wykładamy, należy tak opierać na dostatecznych powodach, przyczynach (fundamentach), iżby stąd nie powstawała ani żadna wątpliwość, ani nic nie przeszło w zapomnienie“.

„Co zostało pojęte, winno być udzielone innym i tak na nich przeniesione, iżbyśmy nie napróżno nie posiadali. Pod tym względem zupełną jest prawda, że wiedza twoja jest niczym, jeśli drugi nie dowie się o tym, co ty wiesz. Każde



źródło wiedzy należy tak {otwierać, iżby z niego zaraz wytryskiwały strumienie.

Albowiem zupełnie słusznie powiedziano, że kto innych uczy, ten się sam kształci, a to nie tylko dlatego, iż powtarzaniem utrwała w sobie uchwycone pojęcia, lecz i dlatego, że znajduje sposobność do większego zagłębiania się w rzeczy.

Wszakże dałoby się to uskutecznić jeszcze wygodniej i niezawodnie przyniosłoby korzyść, gdyby nauczyciel zaprowadził to ćwiczenie w każdej klasie pomiędzy swymi uczniami, mianowicie w ten sposób: Na każdej lekcji nauczyciel, wyłożywszy krótko treść nauki i objaśniwszy znaczenie wyrazów, jako też pokazawszy swobodne zastosowanie tej rzeczy, każe zaraz wstać jednemu uczniowi, który powtarza wszystko, co nauczyciel powiedział, w tym samym porządku (jakby teraz był nauczycielem innych), objaśnia naukę tymi samymi słowami i pokazuje zastosowanie na tych samych przykładach, a nauczyciel poprawia, skoro tylko błąd spostrzeże. Poczym przywołuje drugiego, który czyni toż samo, a inni uważają; następnie trzeciego, czwartego, tylu, ilu potrzeba, dopóki się przekona, że wszyscy dobrze rzecz pojęli i potrafią toż samo powtórzyć i wyłożyć. Nie zalecam już później trzymać się żadnego porządku, wyjąwszy tego, że zdolniejszych najprzód powinno się wrywać, iżby powolniejszych, zachęcani ich przykładem, łatwiej powtórzyli.

„Trzeba uważać za prawo niezłomne, iżby nie tylko nikt nie uchylał się od sposobności uczenia się i nauczania, lecz przeciwnie, żeby z niej każdy korzystał“.

„Jeden nauczyciel wystarczy dla bardzo licznej gromadki uczniów. Mianowicie:

Podzieliwszy gromadkę na pewne oddziały, np. dziesiątki, jeśli postawi nad każdą nadzorcę (dziesiątnika), a nad nimi (dziesiątnikami) znowu innych, aż do ucznia przewodniczącego całej klasie.

Jeśli nigdy nie będzie uczył tylko jednego ucznia, ani prywatnie poza szkołą, ani publicznie w szkole, lecz wszystkich razem i jednocześnie.

Dlatego też do żadnego nie przystąpi z osobna i nie pozwoli, żeby jaki uczeń pojedynczo do niego przystępował, lecz pozostanie na katedrze, gdzie go wszyscy widzieć i słyszeć mogą, i rozstaczać będzie promienie swego światła, jak słońce, na wszystkich jednocześnie. Wszyscy zaś zwrócą swe uszy i umysł ku niemu i chwycić będą wszystko, co albo ustnie wyklada, albo w ręku, albo w obrazie im pokazuje.

Potrzeba będzie jedynie pewnej sztuki, aby utrzymać uwagę jednocześnie wszystkich uczniów i każdego z osobna, tak iżby usta nauczyciela zdawały im się źródłem (i są nim rzeczywiście), z którego spływają na nich strumienie nauki, i żeby się przyzwyczaili, ilekroć ujrzą otwierające się to źródło, do podstawiania pod nie naczynia swej uwagi, tak iżby wszystko, co spływa, zostało pochwycone. Będzie się przeto nauczyciel najusilniej starał mówić tylko wtedy, kiedy go słuchają, uczyć tylko wtedy, kiedy uczniowie uważają.

Skoro się skończy godzina, pozwólmy uczniom zapytywać się o wszystko, czego sobie życzą, bez względu na to, czy wątpliwość w nich powstała podczas bieżącej lekcji, czy też poprzedniej“.

„Według naszych zasad przygotować tedy należy takie książki dla wszystkich szkół, któreby były łatwe, gruntowne i treściwe, któreby obejmowały wszystko w zupełności gruntownie i dokładnie, tak aby się stały prawdziwym obrazem wszechświata (któryby się odbił w umysłach). Czego zaś najbardziej życzę i do czego dążę, jest to, iżby przedstawiały wszystko w sposób najbardziej nieprzymuszony i popularny, aby pod każdym względem były dla uczącego się prawdziwym światłem, przy pomocy którego wszystko zdołałby sam pojąć, nawet bez pomocy nauczyciela“. (Za ideał podręczników Komeński uważa ułożone w formie katechetycznej, na co zgodzić się nie można mimo wszelkich jego dowodów na korzyść tej formy). „Dobrze będzie, jeśli wszystkie książki używane w szkole będą tego samego wydania, tak iżby strona, wiersz ze sobą się zgadzały; a to z powodu przytoczeń (cytat) i dla ułatwienia pamięci lokalnej; oraz żeby nic nie zatrzymywało postępu nauki“.

„Bezowocną jest rzeczą przepełniać głowy wielką ilością treści książkowej i gromadą wyrazów“.

„Za ogólne prawidła uważać należy, żeby wszędzie i zawsze to, co się do czegoś odnosi, było związane z tym, do którego się odnosi, np. wyraz i przedmiot, pisanie i czytanie, ćwiczenia stylu i rozumu, uczenie się i nauczanie, rzeczy zabawne i poważne, i wszystko to, co by jeszcze pomyśleć można. A więc wyrazów należy nauczać i uczyć się jedynie w związku z rzeczami. Jakiegokolwiek będziemy uczyli języka, choćby nawet ojczystego, należy wskazywać rzeczy znaczone wyrazami, i naodwrot, cokolwiek wychowawcy usłyszą, ujrzą, cokolwiek poznają zapomocą dotyku i smaku, powinni mieć obowiązek wyrażać mową, tak iżby mowa i zrozumienie ustawicznie równolegle się wzmacniały i doskonaliły. Należy tedy uważać za ogólną regułę: że każdego należy przyzwyczajać do wyrażania słowami tego, co rozumie i ile rozumie, oraz nawzajem niech się uczy rozumieć to, co wypowie. Nie pozwalajmy nikomu mówić nic, czego nie rozumie, ani rozumieć, czego nie umie wyrazić. Albowiem ten, kto nie zdoła wyrazić tego, co czuje, jest posągami, a kto powtarza rzeczy niezrozumiałe — papugą. My zaś kształcimy ludzi i chcemy ich szybko ukształcić, co jedynie wtedy nastąpi, jeśli zawsze mowa z rzeczami, rzeczy z mową równolegle kształcić się będą“.

„Ćwiczenia w pisaniu i czytaniu zawsze ze sobą łączyć się powinny; albowiem i uczniowie uczący się abecadła niczym skuteczniej się nie zachęca, jak skoro każemy im uczyć się liter zapomocą pisania“. „Ponieważ wrodzona jest niejako dzieciom chęć rysowania wszystkiego, więc ćwiczenie to sprawia im przyjemność, a przytym czynność dwóch od razu zmysłów bardziej dopomaga wyobraźni“.

„Zwyczajnie zadają ćwiczenia stylistyczne bez żadnego stopniowania treści i żadnego wzajemnego związku; stąd też pochodzi, że wyłącznie są one ćwiczeniami stylistycznymi i albo bardzo mało, albo wcale nie ćwiczą umysłu. Zdarza się nawet, że chociaż bardzo starannie je wypracowano, nie mają żadnej wartości i stają się prostą makulaturą, nie przy-

noszą żadnego pożytku dla życia. Należy tedy ćwiczyć styl na treści naukowej, na której przeważnie kształci się umysł tej klasy, zadając uczniom albo życiorysy twórców, wynalazców sztuki lub nauki, z wykazaniem miejsca i czasu, w których szczególnie one kwitnęły, i t. p. rzeczy, albo zalecając naśladować zadania, po poprzednim należytych ich objaśnieniu. Tak więc zapomocą tej samej pracy wyćwicz się i styl i rozum, a zapomocą wykładu ustne wyrażenie.“

„Będzie i to wielką korzyścią, skoro zabawy, dozwolone dla odżywienia umysłu, tak będą urządzone, iżby żywo wydattały całą powagę życia, a poniekąd do niej usposabiały. W zabawach tedy można naśladować rzemiosła z ich właściwymi czynnościami, oraz prace gospodarskie, sprawy państwowe, wojenne, budownictwo i inne zajęcia. Również przysposobić można uczniów do sztuki lekarskiej, 'jeśli wcześniej będziemy ich wyprowadzali do ogrodu albo na pola, pokazemy szczególne gatunki roślin i pobudzimy do współubiegania się w ich rozpoznawaniu.“

„Tak więc okaże się nie tylko, kto większy ma pociąg do botaniki, lecz i wcześniej do tego otrzyma zachęcenie.“ (Komeński zaleca w tym miejscu dawanie wychowañcom przy zajęciach botanicznych różnych stopni naukowych dla zachęty, tak samo przy zabawach w wojsko, mianowicie: jenerałów i t. p. W innym miejscu wyżej pochwała wynagradzanie pilności pieniędzmi i łakociami).

„Należy wykładać w szkołach tylko to, co przynosi prawdziwy pożytek w teraźniejszym i przyszłym życiu. Na cóż bowiem przyda się zajmować rzeczami małej wagi, które nie przynoszą korzyści ani temu, kto je zna, ani szkody temu, kto ich nie zna, a których starzejąc się oduczamy się, albo zajęci będąc sprawami codziennymi, zupełnie zapominamy? Powinny tedy szkoły głównie o to się starać.“

„Kształcenie naukowe powinno ukształcić w człowieku rozum, mowę, rękę, tak iżby mógł wszystko wykonywać. Jeśli czegokolwiek z powyższych rzeczy brakować będzie, to powstanie szczelina, kryjąca w sobie nie tylko brak ukształcenia, lecz przynosząca szkodę gruntowności. Nie może być

nic gruntownego, coby się ze sobą gruntownie nie jedno-
czyło.“

„Nie dają nauce fundamentów ci nauczyciele, którzy nie starają się naprzód o uczynienie uczniów uważnymi i pojęt-
nymi i którzy nie przedstawiają uczniom całego zarysu nau-
ki, która wykładać zamierzają, tak żeby wychowawcy dokład-
nie zrozumieli to, co ma nastąpić, i to, o czym jest mowa.
Jeśli zaś wychowaniec uczy się bez chęci, bez uwagi, bez
zrozumienia, to nauka, którą sobie przyswoi, nigdy nie będzie
gruntowną.“

„Stąd wynika:

1. Że jeśli chcemy ucznia czegokolwiek nauczyć, to po-
winniśmy go do tego zachęcić wykazaniem doskonałości tego
przedmiotu naukowego, jego pożyteczności, przyjemności i t. d.

2. Naprzód tedy trzeba dać wychowawcowi wyobraże-
nie o języku albo sztuce, któreby stanowiło zarys ile moż-
na ogólny, lecz obejmujący wszystkie części przedmiotu na-
ukowego, mającego przyjść pod rozagę, zanim przystąpimy
do szczegółowego rozważania tego przedmiotu, tak iżby uczą-
cy się już odrazu spostrzegł jego cel i granice, oraz we-
wnętrzne jego upostaciowanie. Albowiem jak szkielet jest
fundamentem, na którym się opiera całe ciało, tak i zarys
całej sztuki jest jej podstawą. Dobre nauczanie młodzieży
nie zależy na wlewaniu w jej głowy mieszaniny wyrazów,
zwrotów, wyrażeń, zdań i mniemań, zebranych z rozmaitych
autorów, lecz na otworzeniu im niejako rozumienia rzeczy,
iżby z niego, jakoby z żywego źródła, wytryskały strumienie.“

„Nie czyniły tego dotąd szkoły i nie przyzwyczajały
głów, jakby drzewek, do wypuszczania pędów z własnych
konarów, lecz uczyły zerwane jakby gdzieindziej gałązki na
sobie zawieszać i podobnie do wrony Ezopa obcymi przy-
strajać się piórami; również nie starały się o otworzenie
ukrytego w nich źródła, lecz raczej zraszały je obcymi stru-
mieniami, t. z. nie pokazywały im samych przedmiotów, ja-
kimi są one same w sobie, lecz to, co pierwszy, drugi, trzeci
o nich myślał i pisał; a to dlatego, iż uważano za najwyższą
uczonosć wiedzieć najsprzeczniejsze zdania wielu osób o wielu

rzeczach. Stąd też poszło, iż mistrze umieją tylko szperać po autorach, wypisywać zwroty, zdania i mniemania i w ten sposób łatają nauki, jakby jaki ubiór rozdarty.“

„Słusznie powiedziano, że niema nic tak czonego, tak próżnego, jak wiele uczyć się i wiedzieć, jeśli nauka ta i wiedza nie zdołają przynieść żadnej korzyści; — nie ten bowiem jest mądry, kto zna wiele, lecz ten, kto zna rzeczy pożyteczne.“

(W gorliwości swej teologicznej Komeński potępia wykład wszelkiej mitologii). „Wprawdzie nie brakuje szczęśliwych głów, które wszystko pojmują; lecz nie brakuje i takich, które przy pewnych przedmiotach postępują jakby po omacku.“

„Popychać naturę tam, do czego nie ma pociągu, znaczy chcieć walczyć z naturą i jest bezowocnym usiłowaniem; gdyż albo nic nie zrobimy, albo przynajmniej nic takiego, co by opłaciło wartość łożonego na to mozółu. Ponieważ zaś nauczyciel jest sługą natury, a nie jej panem, kształcą-cielem, nie zaś przekształcicielem; więc niechaj gwałtownie nie nalega na ucznia, skoro ujrzy, iż ten wbrew naturalnym zdolnościom chce co przedsięwziąć.“

„Powinniśmy stawiać przed zmysłami wszystko, co tylko można, mianowicie to, co widzieć można, — przed wzrokiem, to, co słyszeć — przed słuchem, rzeczy woniejące — przed powonieniem, to, co posiada smak — przed smakiem, a to, czego można się dotknąć — przed dotykiem. Jeśli zaś kilka zmysłów razem poznać co może, to przedstawiamy im kilku odrazu.“

„Prawda i niezawodność nauki od niczego tak bardzo nie zależy, jak od świadectwa zmysłów. Albowiem rzeczy wdrażają się w zmysły zupełnie bezpośrednio, a dopiero później za ich pośrednictwem przechodzą do rozumu.“

„Uczyć należy jednej rzeczy po drugiej, a w tym samym czasie nie więcej jak tylko jednej. Dopóty zatrzymywać się należy na przedmiocie, dopóki go nie pojmiemy.“

„Rzemieślnicy nie zajmują swoich uczniów rozważaniem sztuki, lecz zaraz ich stawiają do pracy, iżby się nauczyli

kowalstwa przez kucie, rzeźbiarstwa przez rzeźbienie, malowania przez malowanie, tańca przez tańczenie i t. d. Tak samo i w szkole uczniowie powinni się nauczyć pisać pisząc, śpiewać śpiewając, rachować rachując“.

„Trzeba się tedy starać, żeby uczniowie dokładnie za władnęli wzorami swej sztuki przez dokładne ich naśladowanie; albowiem, skoro tę trudność raz pokonają, to inne trudności same przez się ustąpią.“

„Wyrazów nie należy uczyć w odosobnieniu od rzeczy; ponieważ rzeczy ani nie pozostają w odosobnieniu od siebie, ani też odosobnione nie mogą być zrozumiane, lecz wtedy tylko, kiedy są ze sobą w połączeniu“.

„Każdego języka należy uczyć z osobna. Najpierw języka ojczystego, potem tego, który zamiast niego ma być używany, np. języka sąsiedniego narodu (albowiem języków, służących do obcowania z innymi ludźmi, należy, według mojego mniemania, pierwiej nauczać, niż języków uczonych), potem łaciny, dalej greckiego, hebrajskiego i t. d., i to jednego po drugim, nigdy dwóch jednocześnie, — bo inaczej jeden będzie przeszkadzał drugiemu. Wreszcie skoro zapomocą ćwiczenia nabiorą w nich biegłości, będzie można, i to z wielką korzyścią, ze sobą je porównywać, przy pomocy słowników i gramatyk porównawczych.“

„Przy ustanawianiu prawideł nowego języka, należy brać za normę kierowniczą znany już język, tak iżby potrzeba było tylko pokazywać różnice, zachodzące pomiędzy nowym językiem a dawnym“.

„Życie spędzać należy na obcowaniu z ludźmi i na czynności; tak więc należy przyuczać chłopców do znoszenia wzroku innych ludzi i wytrwałości w każdym rodzaju pocziwej pracy, a to iżby nie bali się światła i nie stali się mizantropami, nie zamienili się na próżniaków, myślących tylko o swoim żołądku, i nie byli ciężarem tej ziemi. Cnota kształci się czynem, nie zaś mową.“

„Wytrwałości w pracy nabędą młodzi, jeśli ustawicznie będą czynni, czy to poważnie pracując, czy też bawiąc się. W tym razie więcej znaczy sama czynność, niż zamiar, w ja-

kim została podjęta; nie idzie tu o to, co i w jakim celu zrobione, byleby dokonany zostało. Można nawet uczyć w sposób zabawny, co ułatwi późniejszą poważną pracę, której czas i okoliczności będą wymagały.“

„Ponieważ tedy jedynie przez działanie uczymy się działać, więc też i pracować należy uczyć się przez samą pracę, a to w ten sposób, iżby ustawiczna (choć umiarkowana) czynność ducha i ciała stała się potrzebą i żeby ruchliwemu człowiekowi uczyniła wstrętną bezczynność i próżnowanie.“

„Trzeba szczególnie uczyć chłopców cnoty spokrewnionej ze sprawiedliwością t. j. usługomości i gorliwości w oddawaniu posług. W zepsutej bowiem ludzkiej naturze tkwi brzydki błąd — miłość własna, na mocy której żądamy, iżby tylko na nas wzgląd miano, a nie dbamy o innych ludzi. Błąd ten bywa przyczyną przeróżnych zawikłań w świecie społecznym, t. j. tego, że każdego własne tylko zajmują sprawy, a pomyślność ogółu jest dlań obojętna.“

„Kształcenie cnót powinno wcześniej się rozpoczynać, zanim występki pochwycą ducha. Uczymy się cnót przez ustawiczne wykonywanie czynów pocziwych. Jeśli pocziwi rodzice będą starannymi stróżami cnót domowych, to najlepiej przyzwyczają wychowañców do przyzwoitego sposobu życia. Złe, z powodu zepsucia natury, łatwiej i trwalej przylega, niż dobre. Dobrze będzie ciągle zajmować działwę czy to rzeczami poważnemi, czy też zabawami, byleby tylko nie pozostawała w bezczynności.“

„Jeśli żądamy reformy według prawdziwych norm prawdziwego chrześcijaństwa, to należy albo zupełnie z nich usunąć książki pogańskie, albo przynajmniej używać ich z większą oględnością, niż dotąd.“ (Słowa te stanowią tytuł rozdziału w Wielkiej dydaktyce; podaję je dla charakterystyki poglądów Komeńskiego, mianowicie wyzierającej z nich niekiedy jednostronności teologicznej).

„W szkole macierzyńskiej należy przeważnie kształcić zmysły zewnętrzne, aby się działwa nauczyła we właściwy sposób obchodzić z przedmiotami i należycie je odróżniała.“

„W szkole ludowej wypada przeważnie kształcić zmysły

wewnętrzne, oraz rękę i język, a to zapomocą czytania, pisanía, rysunku, śpiewu, rachunku, mierzenia, ważenia i ćwiczenia pamięciowego“.

„W gimnazjum ćwiczyć się będzie młodzież w rozumieniu i ocenianiu wszystkich rzeczy poznanych zmysłami, a to zapomocą dyjalektyki, gramatyki, retoryki i innych realnych nauk i sztuk, które się opierają na pytaniach: „czym“ i „dlaczego“?

„Akademja (uniwersytet) przeważnie będzie kształciła wszystko to, co ma związek z wolą, mianowicie fakultety, które do harmonji doprowadzają (albo w razie niezgodności napowrót przyprowadzają do harmonji), nauczają, a mianowicie: teologja i uczuciowość, filozofja i rozum, medycyna—cielesnych czynności życia, a nauka prawa—dóbr zewnętrznych“.

„Niższe stopnie, szkoła macierzyńska i szkoła ludowa, kształcić będą wszystką młodzież obojej płci; szkoła łacińska przeważnie młodzieńców, dążących wyżej, niż do zajmowania się rzemiosłem; akademje zaś wychowywać będą tylko tych, którzy sami chcą zostać nauczycielami i przewodnikami innych, aby nigdy nie zabrakło odpowiednich ludzi do zarządu kościołem, szkołą i państwem“.

Z [rozdziału: „Idea szkoły macierzyńskiej“ w „Wielkiej dydaktyce“, w którym Komeński dowodzi, że już w okresie pierwszych lat sześciu dziecko uczyć się może wszystkich nauk w zaczątku, podaje, co następuje:

„Dziecię otrzymuje początki optyki, nauczywszy się odróżniać światło, ciemność, cień, oraz różnicę pomiędzy głównymi barwami: białą, czarną, czerwoną i t. d.“.

„W astronomji początek na tym będzie zależał, że dziecię dowie się, co się zwie słońcem, księżycem, niebem, i skoro spostrzeże, że owe ciała niebieskie codziennie wschodzą i zachodzą.“

„Otrzyma pierwsze początki geografji, skoro się nauczy rozumieć, co się zowie górą, doliną, rolą, rzeką, wsią, zaściankiem, miastem, stosownie do miejsca, w którym się wychowuje.“

„Położymy fundamenta chronologji, skoro dziecię pojmie,

co się nazywa godziną, dniem, tygodniem, miesiącem, rokiem i t. d., dalej zimą, latem i t. p., następnie wczoraj, dziś, jutro, pojutrze, onegdaj i t. d.“.

„Początkiem historii będzie, jeśli zdoła sobie przypomnieć i opowiedzieć to, co się niedawno zdarzyło, co ten lub ów uczynił w tej lub owej sprawie; ale wszystko nie powinno przekraczać zakresu życia dziecięcego“.

„Arytmetyka zapuści pierwsze korzenie, gdy dziecię pozna, co nazywamy „wiele“, albo „mało“, gdy się nauczy liczyć do dziesięciu, gdy spostrzeże, że trzy znaczy więcej, niż dwa, i że jeden dodany do trzech czyni cztery i t. d.“.

„Nauczy się początków geometrii, gdy się dowie, co nazywamy wielkim, co małym, co krótkim, co długim, szerokim lub wąskim, cienkim i grubym, następnie, co się nazywa linią prostą, kołem, krzyżem i t. d., — skoro dowie się, że rzeczy mierzymy stopą, prętem, łokciem i t. d.“.

„Udzielamy dzieciom początków statyki, jeśli widzą, jak ważą się rzeczy zapomocą wagi, i jeśli będą umiały ręką oceniać, co cięższe, a co lżejsze“.

„Pierwszą naukę w czynnościach mechanicznych otrzymają, jeśli im pokażemy, jak trzeba przenosić przedmiot z jednego miejsca na drugie, i zachęcimy, iżby go postawiły w ten lub inny sposób, zbudowały lub rozrzuciły, złożyły i rozłożyły, — co sprawia wielką przyjemność dzieciom w tym wieku. Ponieważ rzeczy te są poprostu usiłowaniami rozwiniętych głów sztucznego tworzenia rozmaitych przedmiotów, przeto nie należy od tego powstrzymywać, ale raczej trzeba zachęcać.“

„Gramatyka dziecięca na tym będzie polegała, żeby dobrze wymawiały w mowie ojczystej, to znaczy, żeby wygłaszały wyraźnie dźwięki, zgłoski i wyrazy.“

„Wszystką młodzież należy umieszczać naprzód w szkole ludowej; albowiem zdaje się, że zbyt pospieszenie czynią ci, którzy już w szóstym roku życia decydują o zdolności dziecka do tego lub innego powołania.“

„Nauka o rzeczach naturalnych powinna poprzedzać naukę o rzeczach moralnych.“

„Ponieważ wiadomości historyczne, jak wiadomo, są niejako okiem całego życia; więc należy je rozłożyć na wszystkie klasy tego sześcioletniego kursu (w szkole łacińskiej), żeby nie zostały nieznanyymi najważniejsze czyny i myśli starożytności.“

„Wszakże życzyć należy tak przezornego podziału tej nauki, żeby nie powiększała pracy uczniom, lecz ułatwiała i stała się niejako przyprawą poważniejszych studjów. Rzecz tę tak sobie wyobraziliśmy; należałoby ułożyć na każdą klasę osobny podręcznik, w którymby mieściły się historie pewnego gatunku, mianowicie:

W klasie I — Zarys historii świętej.

W klasie II — Historia naturalna.

W klasie III — Historia sztuki, obejmująca rzecz o wynalazkach.

W klasie IV — Historia obyczajów, zawierająca przykłady najprzedniejszych cnót i t. d.

W klasie V — Historia zwyczajów, opowiadająca o rozmaitych zwyczajach narodów i t. d.

W klasie VI — Historia powszechna całego świata, znaczniejszych narodów, lecz szczególniej kraju ojczystego; wszystkie krótko zebrane, wszakże bez opuszczenia rzeczy główniejszych.

Pragniemy przeto:

I. Iżby tak tam udzielano prawdziwych ogólnych (uniwersalnych) nauk, żeby się nic nie znalazło w naukach i mądrości ludzkiej, co by tu nie zostało uwzględnionym.

II. Iżby łatwiejsze i niezawodniejsze metody były zastosowane; żeby wszystkich, którzy tam przyjdą, poprowadzono do gruntownego wykształcenia.

III. Żeby tym tylko udzielano miejsc zaszczytnych publicznych, którzy szczęśliwie doszli do swego celu i są zręczni, oraz zasługują na powierzenie sobie z zupełną ufnością kierownictwa spraw ludzkich.“

„Ludźmi należy w ten sposób kierować, by początki wiedzy swojej czerpali nie z książek, lecz z obserwacji nieba i ziemi, dębów i buków; co znaczy, że sami powinni poznać

i zbadać te rzeczy, a nie opierać się wyłącznie na tym, co o nich powiedziano.“

„Podwalinę wiedzy stanowić winno nie przedstawianie rzeczy słowami, lecz przyglądanie się rzeczom.“

„Z poznania rzeczy przez zmysły jedynie wznieść się może trwałą gmach wiedzy.“

„Już małe dzieci należy przyzwyczajać do ciągłego zajęcia się, czy to poważniejszą pracą, czy też zabawą; niechaj nigdy nie doznają, co to nudy. Dzieci starsze niech poznają najważniejsze rzemiosła, aby były jakkolwiek świadome życia, a także by objawiały się wcześniej i rozwijały wrodzone im skłonności w tym lub owym kierunku.“

„Dzieci lubią lepić i budować domy z gliny, wiórów, drzewa lub kamieni. Należy im w tym dopomagać, dostarczając odpowiedniego materiału.“

„Deszcz, nawet mrozy i wiatr potrzebne są drzewu, by się stało silnym, zdrowym i wytrzymałym. Podobnież i ciało ludzkie potrzebuje ruchu, pobudzenia i ćwiczenia czy to przy zabawie, czy też przy zajęciu poważnym. Przez pracę i zabawę nabywają młodzi wytrzymałości.“ „Tylko pracując możemy się nauczyć pracować.“ „Zaprawiajcie dzieci tak wcześnie i tak usilnie do pracy, do ciągłego zajęcia, do ruchu, działalności, pracy, by zamiłowanie do życia czynnego stało się drugą ich naturą, a pociąg do próżniactwa wydawał się zupełnie niezrozumiałym i dziwnym zaspaniem.“ „Należy nie tylko pozwalać dzieciom tworzyć, lecz i dawać im sposobność ku temu, oraz pouczać, w jaki sposób mają czynności, które tak lubią, wykonywać; a więc np. jak co zanieść lub przynieść, jak rzecz złożyć lub rozłożyć na części i t. p.“

„Zajęcia praktyczne mają nie tylko rozwijać uzdolnienie mechaniczne do nich przez wprawę w wykonywaniu czynności, lecz również, i to w stopniu bynajmniej nie mniejszym, kształcić umysł.“ „Zaczątkiem nauki rzemiosł jest, gdy dziecko struże, kraje, lepi, skrobie, wiąże, składa i t. p.“

„Zajęcia fizyczne powinny zapełniać piąty i szósty rok życia dziecka. Nie jest to dobrym znakiem, jeśli dziecko

woli siedzieć, niż ruszać się. Pożądanym zdrowiem cieszy się tylko to dziecko, które lubi biegać i zawsze jest zajęte“. „Należy naturalnie rozumieć zajęcie dziecka po dziecinnemu, rozumieć przez nie gry i zabawy. Lepiej zawsze, gdy się dziecko bawi, niż gdy siedzi beczynnie.“

„Gry i zabawy kształcą umysł dziatwy“.

„Nie trudno przyzwyczajać dzieci do pracy, gdyż sama natura pociąga i skłania je ku niej.“

Komeński był człowiekiem uczonym, znał doskonale całą literaturę pedagogiczną łacińską starożytną i nowożytną włącznie z jemu współczesną, bardzo obfitą. Jego pedagogika jest usystematyzowanym zbiorem poglądów wychowawczych wszech czasów do niego włącznie, spostrzeżeń, rad i dezyderatów, posiadających po części i dziś swoje znaczenie. Najbliższy jest mu Ratych, którego punkty główne pedagogiki przejął w całości; wpłynęli na niego w znacznej mierze: Campanella (autor utopji „Civitas solis“ i wielu dzieł uczonych), Bacon Werulamski i Vives; cytuje też niezmiernie często Bodina, Lubina i wielu innych. Twierdzenia jego zbiegają się również ze zdaniem autorów nowszych poza literaturą łacińską, których nie znał; zdarza się i tak, że ci prześcigają go trafnością lub rozległością swych poglądów (Rabelais); ustępuje też Komeński Vivesowi w poglądzie na nauczanie humanistyczne.

Atoli nawet z tymi zastrzeżeniami pedagogika Komeńskiego jest dziełem oryginalnym wielkiego ducha, z prawem do nieśmiertelności.

Krokami naprzód są w niej przedewszystkim:

1. Ujęcie wszelkich kwestji wychowawczo-społecznych i psychologicznych z owych czasów, tudzież podział materiału i jego usystematyzowanie i oświecenie.

2. Świetna, dziś jeszcze nie urzeczywistniona organizacja szkolna (z podobnym planem spotykamy się dopiero w czasach wielkiej rewolucji francuskiej).

3. Koncentryczność według klas i stopnia szkoły, również dziś jeszcze nie ziszczona.

4. Pojmowanie szkoły ludowej nie jako szkoły ubo-

gich (co trwało jeszcze prawie po wiek XIX), lecz instytucji obowiązującej państwo.

5. Szkoła elementarna ogólna dla dzieci wszystkich stanów (szkoła powszechna).

6. Obszerny, dobrze obmyślany program szkoły elementarnej i powiązanie jej ze szkołą średnią.

7. Nauka rzemiosł w szkole.

8. System gromadnego nauczania, w którym „nauczyciel jest słońcem.”

9. Nie tylko zupełne równouprawnienie kształcenia dziewcząt w zakresie szkoły ludowej, lecz udostępnienie jej wykształcenia najwyższego nawet (projekt taki podaje dopiero Condorcet za czasów wielkiej rewolucji).

Zauważyć jednak trzeba, że Komeński wprawdzie w jednym miejscu książki mówi zupełnie stanowczo o prawie kobiety do wyższego wykształcenia, w innym wszelako jakby z pewnym zastrzeżeniem. Zresztą wszędzie w książce przy szkole łacińskiej i akademii mówi tylko o chłopcach, wogóle o dzieciach zaś tylko przy szkole ludowej.

10. Pojmowanie wychowania i nauczania jako sztuki i nauki, wymagającej gruntownych studjów.

Jak widzimy, dość okazały to szereg zasług wiekopomnych.

Mamy przed sobą trzy wydania „Orbis pictus” z tekstem polskim obok łacińskiego, francuskiego i niemieckiego 1) Wydanie w Warszawie Grölla i w Norymberdze Andrzeja Endtlera 1770. 2) Wydanie Korna w Wrocławiu 1805. 3) To samo, jako edycja nowa z roku 1818 *).

Pierwsza z tych książek zawiera przedmowy w kilku językach: a) po niemiecku: 1) do ostatniego wydania, 2) dłuższą do dawniejszego (1746), 3) od autora; b) po łacinie: od autora; c) po polsku: 1) uwiadomienie księgarza (Grölla), 2) od autora; d) po francusku: tylko od autora. Druga zawiera przedmowę wydawcy (Korna) po polsku i autora po polsku i po niemiecku; trzecia dwie te przedmowy tylko po polsku.

*) Dokładniejsze tytuły patrz niżej (Źródła).

Wydanie norymbersko-warszawskie posiada dokładny spis alfabetyczny wyrazów, występujących w „Orbis pictus“, ze wskazaniem stronic tekstu. W wydaniu wrocławskim spisu tego nie ma.

Podaję przedmowę autora, objaśnia bowiem układ książki, wyraża doskonale pogląd Komeńskiego na sprawę unaocznienia w nauczaniu.

„Prezerwatywą, czyli doświadczonem lekarstwem przeciw głupstwu, jest nauka, którą młodzież w szkołach napawaną być powinna. Ta zaś ma być jasną, dostateczną i gruntowną. Będzie jasną i prawdziwą, jeżeli zaraz z młodu i nauczyciele nauczać i uczniowie uczyć się będą rzeczy życiu ludzkiemu pożytecznych, aby potem nie mieli przyczyny narzekać: nie umiemy tego, co nam potrzeba, bo nas nie uczono. Będzie dostateczną, jeżeli rozum do pojęcia wyższych umiejętności, język do wymowy, ręce do spraw życia ludzkiemu przyzwoitych należycie przysposobionemi będą. Smak bowiem dobrego życia, tak jak smak naturalny każdej rzeczy od soli, najbardziej zawisł: na zrozumieniu, czynieniu i mówieniu. Będzie nauka jasną, a przeto mocną i gruntowną, jeżeli to wszystko, czegokolwiek dzieci się uczą, zawiałem, trudnem i pomieszaniem nie będzie, ale jasnem, wyraźnem i tak oczywistem, jak gdybyś właśnie palcem wskazywał. Na to więc ten niezawodny jest sekret: aby rzeczy pod zmysły podpadające tak oczywiście zmysłom wystawić, żeby je odrazu dziecię pojąć mogło.

Mówię przeto i jeszcze raz śmieie powtarzam, że pomieniony ode mnie sekret jest treścią wszystkiego, bo ani roztropnie czynić, ani mówić nie możemy, jeśli pierwej tego, co działać albo wymówić mamy, dostatecznie nie zrozumiemy. Nic zaś na rozum nie padnie, póki się o zmysł pierwej nie obje. A zatem, pilnie zmysły wprawiać do pomiarkowania zachodzącej różnicy w rzeczach jest toż samo, co najgruntowniejszy założyć fundament do oświecenia rozumu, do mówienia roztropnie i do zręcznego we wszystkich życia sprawach postępowania. A że na to niemasz czasem baczenia w szkołach i często nauczyciele to dzieciom zadają, czego

im wprzód ani do zrozumienia nie wyłożyli, ani pod zmysły nie wystawili; idzie zatem, że taka praca i nauczycielom i uczniom staje się nieznośną i mały przynosi pożytek.

Nowa pomoc dla szkół podaje się w tej książce: to jest wyobrażenia i nazwiska najcelniejszych w świecie rzeczy i najpotoczniejszych spraw życia ludzkiego, której abyście, zacni Nauczyciele, doświadczać z waszemi uczniami ochoczo raczyli, krótko przełożę, jakich pożytków stąd spodziewać się macie.

Książka ta, jak widzicie, nie jest wielka, całego jednak świata i całego języka zbiór pełen obrazków, nazwiska i opisanie rozmaitych rzeczy w sobie zamyka.

I. Obrazki: są to rzeczy pod zmysł podpadających (ale i pod zmysł nie podpadające można w podobnym kształcie wyrazić), to jest, całego świata portrety, rozłożone tymże samym porządkiem, jaki jest zachowany w książce pod tytułem „Brama języków“ i tak dostatecznie zebrane, że się nic istotnego i potrzebnego nie opuściło.

II. Nazwy: to jest, przy każdym obrazku są napisy, czyli tytuły, całą rzecz jednym słowem obejmujące.

III. Opisanie: są to każdej rzeczy w obrazku znajdującej się wyłuszczenia własnymi każdej rzeczy wyrazami tak określone, iż przydany numer do każdej części w obrazku i oraz do wykładu odpowiadającego łatwo wszystko przed oczy wystawia.

Ta więc książka jakożkolwiekbydź wystarczy, jak rozumiem, do przynęcenia dzieci do nauki, aby sobie szkołę nie wystawiały za straszidło, lecz za zabawkę. Zwyczajnie bowiem dzieci zaraz z pierwiastek lat swoich lubią malowidła i bawić się różnym obrazkom przypatrywaniem; tak przeto zachęcić dzieci do książki i wybić im z imaginacji wstręt od szkoły jest to wielkiej rzeczy dokazać.

Powtórę, zda się ta książka do wzbudzenia, mocniej przywiązania i pomnażania coraz większej i stalszej w dzieciach uwagi: co także niemają jest rzeczą. Zmysły bowiem, któremi najbardziej wiek się dziecięcy powoduje, jako nie mogąc jeszcze do subtelności uwag rozmaitych przywiązać

rozumu swego, szukają koniecznie swoich przedmiotów: bez nich tępieją i jakby tęskniąc, tu i owdzie niestatecznie się błakają; niemi zaś uweselone, ożywiają się i póty z cierpliwością i ochotą zastanawiają nad niemi, póki rzeczy doskonale nie zrozumieją.

Skąd trzeci wynika pożytek, to jest: dzieci, nabrawszy do tych rzeczy gustu i wprawiwszy się w uwagę, nabywają wiadomości w pozyciu ludzkim i w świecie znakomitszych, a nabywają bez żadnego mozolu i jakby igrając.

Jeżeli tę książkę ojczystym także językiem mieć się podobna (jako tu nowo przetłómaczoną podajemy), trzy jeszcze stąd pożytki obiecywać sobie potrzeba.

I. Kształtny się sposób do łatwiejszego, niż dotąd, nauczania dzieci czytać podaje: zwłaszcza przez abecadło symboliczne, które położone jest na początku tej książki. Charakter (=literary) jest porządkiem rozłożony, a do każdej litery w szczególności przyłączony jest obrazek jakiego zwierzęcia, którego głos ma jakieś podobieństwo do owej litery, która się ma wymawiać. Dziecię przeto abecadła się uczące na samo spojrzenie zwierzęcia przypomni sobie łatwiuteńko literę, a tak z czasem przez ustawiczne powtarzanie imagi-nacja dziecięcia przyzwyczajona odrazu wszystko potrafi.

Takim sposobem abecadło, czyli tabliczkę różnego rodzaju liter, przebiegłszy, której tu kłaść nie widzę potrzeby, może dziecię przystąpić do przypatrywania się rozmaitym w tej książce obrazkom i do uważania różnych napisów, na czele obrazków położonych; i tak znowu samo spoglądanie na figury i obrazki, które mu z samego widzenia swoje przypomną imiona, w punkcie napomkną, jak się tytuł, czyli napis, czytać powinien. A gdy tym sposobem przewertuje całą książkę, niepodobna aby się czytać nie nauczyło, a jeszcze (co jest uwagi godniejszym) bez długiego i uprzykrzonego sylabizowania, które wcale niepotrzebną dla dzieci jest męką i bez czego można się wyśmienicie obejść. Częste albowiem powtarzanie pomienionego sposobu, przy obszernem do każ-

dego obrazka rzeczy opisaniu, sprawi w nim nawyknienie się do dobrego czytania *).

II. Zażywając i w szkołach książki tejsze, nic lepszego nad nią do nauczania się języków łacińskiego, francuskiego i niemieckiego nie widzę: ponieważ w pomienionych opisanach każdego z tych języków słowa i sposoby mówienia piękniejsze porządnie się na swoich miejscach rozłożone znajdują.

A do tego, ponieważ lekcye, które się naznaczają dzieciom, powinny być małe i bardzo łatwe; przeto tę książkę niczem bardziej nie napełniłem, jak tylko fundamentami słów i rzeczy, to jest: języka i rozumu, względem poznania wszystkiego, co się na świecie dzieje, początkami. Kto zaś zupełniejszego rzeczy opisania, doskonalszej języka wiadomości i większego rozumu światła (jako się należy) szukać zechce, znaleźć może w inszych na to książkach, do których łatwiejszy wstęp ta moja o świecie pod zmysły podpadającym książeczka otworzy.

Jeszcze króciuteńko nadmienię, jakby można zabawkę miłą i pożyteczną w zażywaniu tej książki dzieciom uczynić.

I. Pozwolić im tej książki, aby się nią bawiły; niech przewracając kartę po karcie, wpatrują się w obrazki, a to dlatego, aby się codzień lepiej (jeszcze nim zaczną chodzić do szkoły) z temi obrazkami obznajmiały.

II. Potem, gdy zaczną do szkoły chodzić, można je czasem egzaminować i pytać się, pokazując w książce na obrazek: co to jest? jak się ta albo owa rzecz, skazując na obrazku, nazywa? a to dlatego, aby wszystko, co widzą, mogły swemi słowami nazywać, a co nazwą, pokazać.

III. Pokazywać im to, co się wzmiankuje, nie tylko na obrazku, ale też samą rzecz: naprzykład części ciała, suknie, książki, domy, pomieszkania z ich sprzętami i rozmaitem narzędziem.

IV. Pozwolić im także, aby rysowały też same figury,

*) Zatem zaczątek metody obrazkowo-wyrazowej nauki czytania.

zwłaszcza gdy do tego mają ochotę, a choćby jej nie miały, dobrzeby było zachęcić je do tego. To zaś naprzód z tego powodu, że uwaga w nich tem się najbardziej zaostrzy, im bardziej się imaginacya do czego przywiąże. Powtóre: uczą się miarkować proporcyi w częściach, z których się co składa, łączyć między sobą rzeczy, a przytem ręka nabierze chybkości, co się na wiele bardzo dziecięciu przyda.

V. A jeżeli jaka z tych rzeczy, która się w tej książce znajduje, wyrażona rysunkiem być nie może, bardzoby dobrze było tak ją dzieciom, jak jest sama w sobie, pokazać, aby się im przypatrzyły i widziały je same, jako to: kolory, smaki i tym podobne. Przeto nicby chwalebniejszego w szkołach wyższych być nie mogło, jak gdyby niektóre ciekawe rzeczy, które rzadko gdzie się znajdują, przy nich konserwowano, aby gdy się trafi w podobnej materyi z uczniami mówić, mieli im to zaraz na pogotowiu do wystawienia przed oczy. Takim tedy kształtem rozporządzona szkoła stałaby się prawdziwie szkołą, czyli teatrem rzeczy pod zmysł podpadających i oraz drzwiami do tej szkoły, która przez wyższe nauki rozum otwiera. Ale o tem dosyć. Przystąpmy do samej rzeczy."

Materiał rozłożony jest w sposób następujący: Wstęp: rozmowa nauczyciela z uczniem (ilustracja: nauczyciel i uczeń) i ćwiczenia do nauki czytania (ilustracje zwierząt i zdania, np. żaba skrzeczy, bąk brzęczy i t. p.) I. Bóg (il. symboliczna: słońce z twarzą). II. Świat (il. Adam i Ewa oraz zwierzęta). III. Niebo (słońce i gwiazdy). IV. Ogień (il. ogień na kominku, świeca na stole). V Powietrze (ilustracja: wichura). VI. Woda (rzeki). VII. Obłoki (il. deszcz). VIII. Ziemia (il. góry, pagórki, las). IX. Płody ziemskie (il. zboża, drzewa). X. Metale (il. naczynia metalowe). XI. Kamienie (il. na stole przedmioty). XII. Drzewo (il. części drzewa). XIII. Owoce drzewa (il. drzewa i owoce na stole). XIV. Kwiaty (il. wazon z kwiatami). XV. Warzywa. Dalej podobnie w grupach z ilustracjami zboża, krzewy, zwierzęta, ptaki domowe, śpiewające, polne i leśne, drapieżne, wodne, owad latający, czworonożne zwierzęta domowe i dzikie (w licznych

grupach), ryby. Następnie (od rozdz. XXXV) człowiek: według stanów, wieku, fizycznie: części ciała (liczne grupy), wewnątrzności, kości i t. p., zmysły wewnętrzne i zewnętrzne; dusza ludzka (obrazek wysoce symboliczny), „nieurodziwi i dziwolągi“ (olbrzymy i karły i t. p.).

W dalszym ciągu najróżnorodniejsze zajęcia ludzkie: ogrodnictwo, uprawa roli, hodowla bydła, młynarstwo, rybołówstwo i t. p.; szewc, krawiec, cieśla, drukarnia i t. p. Jeszcze dalej nauki i sztuki: gramatyka i mowa (ilustr. symboliczna), muzyka, geometria, sfery niebieskie (astronomja w wielu rozdziałach) i t. p. Europa (kraje); etyka i symbolika: mądrość, mierność, męstwo i t. p.; stosunki społeczne; małżeństwo, pokrewieństwo; miasto, sąd, kary, kupiectwo, miary i wagi, medycyna, pogrzeb, teatr i inne widowiska, gry i zabawy, żołnierz (w kilku rozdziałach); religja, chrześcijaństwo, pogaństwo, stary zakon, mahometanizm.

Układ rozdziałów jest taki: po jednej stronie u góry ilustracja, a pod nią trzy kolumny: tekst łaciński, to samo po polsku, rzeczowniki i przymiotniki łacińskie (w 1 przyp.), po drugiej stronie w dwóch kolumnach ten sam tekst po francusku i po niemiecku. Tylko we wstępie jest rozmowa, dalej tylko opisy, a właściwie najczęściej tylko wyliczenia lub luźne zdania na dany temat.

Z podręczników Komeńskiego do nauki języków wyłącznie bez ilustracji z tekstem polskim mam przed sobą 1) *Vestibulum* *), wydane w Lesznie, data zatarta, zostało—76, atoli w przedmowie łacińskiej, podana jest przez autora data 4 stycznia 1633 r. Układ rozmów jest taki: z jednej strony wokabuły z uwagami gramatycznymi, np. *res, rei, die Sache, rzecz, rzeczy foem. (fem.), semen, seminis, der Same, nasienie, nia, neuth., juvo, juvi, tum, vatum, are, helfen, pomagać Act. 1.*; po drugiej stronie: tytuł, zdania po łacinie, po niemiecku i po polsku, ułożone gramatycznie i według treści; druk w tekście polskim wyodrębniony.

*) Patrz Źródła.

2) Mały Komeniusz *), wydanie warszawskie, rok 1826; tekst polski, francuski i niemiecki; układ według treści (człowiek, członki ciała ludzkiego, ptaki, zwierzę, ryba, owady, bydło, rolnictwo, rzemiosła, napoje, obiad, miasto i t. d.).

Zawiera wyliczenia i luźne zdania w pewnych ugrupowaniach. Jest to zatem znacznie skrócony „Orbis pictus“ bez ilustracji. Wydała zapewne ta książeczka liczne potomstwo w różnych rozmówkach, drukowanych jeszcze prawie przez cały wiek ubiegły na utrapienie dziatwy w wychowaniu domowym **).

Notowane przez Estreichera liczne podręczniki Komeńskiego z tekstem polskim lub w Polsce wielokrotnie wydawane (w Lesznie, Gdańsku, Krakowie, Warszawie, Wilnie), niektóre wcześniej, niż w Pradze lub Norymberdze, świadczą o wielkim ich rozpowszechnieniu u nas, prawdopodobnie nie tylko „przeważnie po szkołach dysydenckich“, jak pisze J. Wł. Dawid w dziele swym „Nauka o rzeczach“, lecz i w katolickich. W Collegium Nobilium, pisze F. Łagowski, „w klasie, zwanej parva i infima, tłómaczono zdania z „Orbis pictus“ Komeńskiego, bajki z Walerjusza Maksyma, Ezopa, Fedra, rozmowy Erazma, Vivesa etc. Kamieński, pierwotnie nauczyciel szkół Konarskiego, następnie współpracownik Komisji Edukacji Narodowej, poleca w dziełku swym do nauki realiów „Orbis pictus“ i wypowiada poglądy widocznie czerpane z „Wielkiej dydaktyki“. Wogóle współpracownicy Komisji Edukacji Narodowej, aczkolwiek nie wymieniają Komeńskiego, niewątpliwie znali jego dzieło znakomite, przeważały jednak u nich wpływy francuskie, szczególnie u Popławskiego.

Ź R Ó D Ł A.

1. Schiller: *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik*. 2. Ziegler: *Geschichte der Pädagogik*. 3. Kellner: *Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern*. 4. Wernic: *Wielka Dydaktyka* Jana Amosa Komeńskiego

*) Patrz Źródła.

**) „Janua linguarum reserata“, którą również mam przed sobą (tekst łaciński, czeski, włoski i niemiecki), patrz niżej „Źródła“.

(przekład, zyciorys i komentarze). 5. *Johann Amos Comenius: Grosse Unterrichtslehre*. Einleitung, Übersetzung und Kommentar von Lindner. 6. *Kvacsala: Johann Amos Comenius. Sein Leben und seine Schriften*. 7. *Gindely: Über des Johann Comenius Leben und seine Schriften*. 8. *Hoffmeister: Comenius und Pestalozzi*. 9. *Über die historische Darstellung der pädagogischen Ideen mit besonderer Beziehung auf Rousseau und Comenius (Beiträge zur Pädagogik, Löwenberg)*. 10. *Baumann: Einführung in die Pädagogik*. 11. *Hübsch: Abriss der Geschichte der Erziehung*. 12. *Loos: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 13. *Göbelbecker: Unterrichtspraxis im Sinne naturgemässer Reformbestrebungen für das Gesamtgebiet des ersten Schuljahres und ihre theoretische Begründung vom Standpunkte der Kinderpsychologie*. Wiesbaden 1904. 14. *Natorp: Condorcets Ideen zur Nationalerziehung*. 15. *J. Wł. Dawid: Nauka o rzeczach*. Warszawa. 1889. 16. *Ks. Kamiński: O edukacji obywatelskiej*. Warszawa. 1774. 17. *Ks. Popławski: O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*. 1775. 18. *F. Bieliński: Sposób edukacji w XV listach opisanym*. Warszawa. 1775. 19. *Ks. Piramowicz: Powinności nauczyciela, mianowicie w szkołach parafialnych, i sposoby ich dopełnienia*. 20. *Florjan Łagowski: Collegium Nobilium*. Warszawa. 1888. 21. *Dr. Zechlin: Amos Comenius*. Hamburg. 1892. 22. *Dr. Ernst Liese: Die neueste Sprachenmethode (methodus linguarum novissima von J. A. Comenius)*. Ein Beitrag zur Geschichte einer naturgemässen Unterrichtslehre. Neuwied. 1904. 23. *Joh. Amos Comenii Orbis Sensualium Pictus Quadrilinguis emendatus. Hoc est: Omnium fundamentalium in mundo Rerum vitae Actionum Pictura et Nomenclatura Latina, Polonica, Gallica et Germanica. Cum Titulorum Indicibus atque Vocabulorum Dictionariolis. Accurante Carolo Coutelle. Cum Gratia Privilegii. Sac. Coef. Majestatis, Regis Poloniae Sereniss. Electoris Saxonici. Varsaviae, apud Michael Groell, Bibliopolam Regis. Norimbergae, impensis Bibliopolii Heredum Joh. Andr. Endter. Anno Salutis 1770. Jana Amos Komeniusza Świat rzeczy pod zmysły podpadających, we czterech językach odmalowany i poprawiony, to jest wszystkich grutownych na świecie rzeczy i czynności odmalowanie i nazywanie łacińskie, polskie, francuskie i niemieckie, z rejestrami tytułów i słowniczkami słów. Staraniem Karola Kutella. Za łaskawym przywilejem Najjaśniejszych Cesarza J-mci Rzymskiego, Króla J-mci Polskiego i Księcia J-mci Elektora Saskiego. W Warszawie u Michała Grölla, księgarza J. K. M-ci. 1770. 24. *Joh. Amos Comenii Orbis Sensualium Pictus Quadrilinguis, Hoc est: Omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum Pictura et Nomenclatura Latina, Polonica, Gallica et Germanica. To jest Jana Amosza Komeniusza Świat malowany rzeczy widocznych, pod zmysły podpadających, w czterech językach, czyli wszelkich rzeczy na świecie i działań ludzkich wyobrażenie i wymienienie, po łacinie, po polsku, po francusku i po niemiecku. W Wrocławiu u Wilhelma Bogumiła Korna. 1805. 25. *Joh.***

Amos Comenii Orbis Sensualium Pictus Quaarilinguis. Hoc est Omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum Pictura et Nomenclatura Latina, Polonica, Gallica et Germanica. Editio nova, priori emendator. To jest *Jana Amosza Komeniusza Świat malowany* rzeczy widocznych, pod zmysły podpadających, w czterech językach, czyli wszelkich rzeczy na świecie i działań ludzkich wyobrażenie i wymienienie po łacinie, po polsku, po francusku i po niemiecku. Edycya nowa, zupełnie przejrzana i poprawna. W Wrocławiu u Wilhelma Bogumiła Korna. 1818. 26. *Janua Linguarum Reserata Aurea:* Sive Seminarium linguarum et scientiarum omnium. Hoc est Compendiosa, Latinam, Italicam, Bohemicam, Germanicam Linguam, una cum scientiarum artiumque omnium fundamentis, perdiscendi Methodus sub Titulis centum, Periodis mille comprehensa, a *Joanne Amos Comenio* Latine composita, ab eodem in Bohemicum, ab aliis vero in Germanicum, Italicum, Gallicum, Polonicum, Anglicum idioma translata. Editio Latino-Bohemica quarta, In qua postrema Editione mutata sunt ea paucula, quae Catholicae doctrinae non satis consona, Juventuti minus apta esse videbantur. Cum Gratia Privilegio Sac. Coef. Regiaeque Cathol. Majestatis. Praegae. Typis Universitatis Carolo-Ferdinandae in Collegio Societatis Jesu ad S. Clementem per Georgium Jacobum Keberle Factorem. Anno 1716. 27. *Joh. Amos Comenii Januae latinitatis Vestibulum* sive Primi ad latinam linguam Pro Primis Tyronibus Aditus. Editio ita adornata, ut Versioni Germanicae Polonica Accesserit et omnia Themata cum primariis Eorundem Accidentibus Textui e Regione Addita sint. Editio novissima, Revisa et Aucta. Lesnae 1776. Typis Samuelis Theoph. Presseri. 28. *Mały Komeniusz.* Na wzór obrazkowego, po polsku, po francusku i po niemiecku. Wydanie nowe, przejrzane i poprawione. W Warszawie, u A. Brzeziny. — Le petit Commenius d'après le grand en Polonais, en français et en allemand. Nouvelle édition, revue et corrigée. A Varsovie, chez A. Brzezina. — Der kleine Commenius nach Art des grössern polnisch, französisch, deutsch. Neue, verbesserte Ausgabe. Warschau, bey A. Brzezina 1826.

VI.

„Księżę pedagog”. Weigel i Leibniz. Francke. Semmler i Hecker.

„W Księstwie Gotha chłopci są uczeńsi, aniżeli gdzie indziej mieszczenie i szlachta.“ Tak mawiano powszechnie w Niemczech w drugiej połowie XVII wieku. Rzeczywiście minjaturowe to państwo, wcieliwszy w czyn idee Ratichiusza i Komeńskiego, wyprzedziło o dwa wieki wielkie państwa europejskie. Sprawcą zaś tego stanu rzeczy był pedagog między książętami i księżę wśród pedagogów—*Ernest Gotajski*. Zreformował on całe szkolnictwo krajowe jednolicie, ale głównym przedmiotem jego starań była oświata ludu. Przybrawszy sobie do pomocy nauczyciela Reihera, ucznia i wielbiciela Komeńskiego, ułożył plan szkolnictwa pod nazwą „Gotajska ustawa szkolna” (1642), a nie tylko ułożył, lecz i wprowadził w czyn.

Całą ludność obowiązywał przymus szkolny, który dotyczył także i dziewcząt. Znacznymi ofiarami ze szkatuły własnej i zmuszając możnych do ofiar, księżę założył dostateczną ilość szkół, uposażył je odpowiednio i uorganizował.

Wieśniacy za opuszczenie lekcji płacili kary, z których dochód szedł na zakup przyborów szkolnych. Pozatym wieśniacy nie płacili nic, księżę opłacał nauczycieli, stawiał budynki szkolne i zaopatrywał szkołę i uczniów we wszystkie potrzeby naukowe. Naturalnie, że nauczanie religji zajmowało pierwsze miejsce: nie mogło być inaczej w tych czasach. Atoli po niej realia zajmowały miejsce poczesne, jako

zapoznajowanie praktyczne ze zjawiskami i tworamii przyrody; urządzano nawet ogrody szkolne. Uczono też rachunku, wyłącznie zaś chłopców miernictwa, rodzaju katechizmu obywatelskiego o urzędach, instytucjach, państwie i obowiązkach społecznych. Dziewczęta uczyły się robót i gospodarstwa domowego. Wykład w szkole elementarnej, nie tylko wiejskiej, ale i miejskiej, odbywał się wyłącznie w języku niemieckim. Sztuka łacińska w Gotha wzorowana była na Komeńskim. Organizował też książę Ernest kursa przygotowawcze dla nauczycieli.

Do pedagogów mało dotąd znanych nawet historykom niemieckim, choć wpływowych i formujących nowe drogi, należy *Erhard Weigel* (1625 — 1699). Był to wybitny matematyk i mechanik, polihistor i pedagog, profesor uniwersytetu i założyciel szkół.

Należał do licznych już wtedy profesorów, którzy domagali się wykładów niemieckich po uniwersytetach i występowali wogóle przeciw tłumiącej postępi wszechwładzy łaciny na wszechnicach i w szkolnictwie.

Hasłem jego działalności były słowa: „precz z łaciną dla tych, którzy nie zamierzają odbywać studjów wyższych.“ Natomiast zalecał, jako konieczną naukę dla każdego zawodu, matematykę. Przecież miewał słuchaczy na wykładach mechaniki, którzy nie umieli nawet tabliczki mnożenia, bo w szkole łacińskiej nie uczono arytmetyki prawie wcale, nie mówiąc już o innych przedmiotach matematycznych. Zalecał matematykę nie tylko ze względów uitylarnych, ale i kształcących, a nawet i moralnych.

Przedłożył projekt szkolny jednemu z książąt Rzeszy i założył w Jenie szkoły w duchu reformy pod nazwami: „Szkola cnoty“, „Szkola radości.“

Znać w jego programach wpływy Komeńskiego, ale też i specjalistę matematyka; dużo w nich dziwactw, dużo jednak i zdrowych myśli. Matematykę czyni ośrodkiem całego nauczania od najniższego jego stopnia, zaczynając od zabawy;

łączył ją z realiami, ćwiczeniami fizycznymi, pracą ręczną i nauką łaciny, której uczył wyłącznie praktycznie, „w sposób przyjemny dzieciom“, bez mozolnego wykuwania pamięciowego. Wynalazł mnóstwo zabawek mechanicznych do ułatwienia nauki, np. konia, poruszanego mechanicznie, specjalnie do uczenia się wokabuł łacińskich.

Weigel zreformował i spopularyzował kalendarz w znaczeniu dzisiejszym, do wydawanych zaś jego roczników dołączał rady pedagogiczne dla rodziców (nawiasem mówiąc, wartoby, żeby układacze kalendarzów dzisiejszych naśladowali przykład swego przodownika). Rady to w duchu Fnelona.

Nowością jest nacisk na kształcenie woli, powstawanie na dręczenie zwierząt (tylko u Montaigne to samo), zarysowany plan dzisiejszego ogródka dziecięcego i szkoły średniej bez łaciny dla kupców i rzemieślników.

Wpływy Weigla i Komeńskiego znać w poglądach pedagogicznych *Leibniza* (1646 — 1716). Znakomity ten filozof i polihistor bywał ochmistrem dzieci i doradcą monarszym w organizacji akademji nauk, napisał też kilka dziełek specjalnie o wychowaniu w językach łacińskim, niemieckim i francuskim.

Pedagogika jego zajmuje się niemal wyłącznie wychowaniem młodych książąt i szlachciców.

Szkoła łacińska i uniwersytety w Niemczech, skostniałe w latynizmie i rutynie, nie odpowiadały nawet w przybliżeniu potrzebom wykształcenia człowieka światowego na modłę francuską. W krajach katolickich celowali w tej gałęzi kształcenia Jezuici, do nich też oddawali synów możni protestanci, ale właściwie tak czynić nie wypadało. Zresztą potrzebne było pewne kształcenie specjalne dla przyszłych urzędników i dygnitarzy wojskowych i cywilnych.

Dla zaradzenia tej potrzebie już pod koniec XVI wieku poczęły powstawać w Niemczech akademje rycerskie; w drugiej połowie XVII znajdowały się one w pełnym rozwoju,

prędko już jednak zaczęły się chylić ku upadkowi. Były to zakłady pośrednie między gimnazjum a uniwersytetem; w krajach protestanckich były świeckie, w katolickich zakonne (jezuickie) *). Program bywał różny, zależnie od czasu i miejsca, ale w ostatecznym wyniku dawano w nich kształcenie powierzchowne, które wyrabiało młodzieńca na „galant homme.“ Otóż i pedagogika Leibniza zajmuje się kształcaniem owego „galant homme.“

Eleganckie maniery, ćwiczenia kawalerskie, jak sport wszelaki, znajomość praktyczna nauki łaciny i języków nowożytnych, wiadomości encyklopedyczne ze wszystkich nauk (niby pansofja Komeńskiego), przy gruntownej nauce matematyki—oto program Leibniza.

Do nauki realiów zaleca „Orbis pictus“ Komeńskiego, wszelako z uzupełnieniem przez oglądanie samych rzeczy. Charakteryzuje poglądy pedagogiczne Leibniza jego rada, żeby uniwersytety zakładano koniecznie w rezydencjach monarszych, żeby wpływ dworu oddziaływał kształcąco na młodzież.

Leibniz był wielkim przeciwnikiem latynizmu i wogóle całego skostniałego systemu na uniwersytetach niemieckich, nie przyczynił się jednak czynnie do ich przekształcenia.

Gorącym bojownikiem za wykład nauk w języku ojczystym i reformę uniwersytetów wogóle był prof. Thomasius. Pierwszy uniwersytet zreformowany powstał w Halli, gdzie na wydziale filozoficznym rej wiódł Thomasius, na teologicznym zaś — Francke.

Jak katolicko-francuski jansenizm, tak i protestancko-niemiecki pietyzm wytworzył sobie własną pedagogikę z programem religijno-ascetycznym i społeczno-praktycznym.

Głównym twórcą i przedstawicielem był *Herman Francke* (1663 — 1727), teolog, filantrop i genialny organizator szkolnictwa. Był on uczniem gimnazjum w Gotha, a ojciec jego

*) Miały zapewne wpływ na naszego S. Konarskiego.

brał żywy udział w pracy „księcia-pedagoga“, wyrósł więc Herman w tradycji pedagogiki gotajskiej. Blizki też duchem był mu Komeński. Budował zatem na gruncie dobrze przygotowanym.

Z śmiesznie małym początkiem (7 talarami kapitału) Francke stworzył cały szereg instytucji filantropijnych i wychowawczych, których kompleks budynków stanowi w Halli wcale pokaźne miasteczko. Za życia jego i za jego staraniem powstały i istniały: kilka szkół elementarnych bezpłatnych i płatnych, szkoła łacińska (gimnazjum), pedagogium (zakład wychowawczo-naukowy dla chłopców ze stanów wyższych), internat dla ubogich studentów, dom sierot (pierwszy w Niemczech), seminarjum nauczycielskie (również pierwsze dobrze zorganizowane w Niemczech), instytut dla panien, przytułek dla młodych kobiet, przytułek dla wdów po nauczycielach i urzędnikach; na usługi zaś tych zakładów znajdowały się: ogród botaniczny, warsztaty, apteka, księgarnia i t. d.

Pisma Franckego to po większej części przepisy i nakazy dla jego personelu szkolnego, wyrażają się w nich jednak zasadnicze jego poglądy na wychowanie. Najważniejsze z nich:

„Instrukcja dla preceptorów, na co zważać winni w dyscyplinie szkolnej“ i „Krótka i prosta nauka, jak prowadzić dzieci do prawdziwej pobożności i przezorności chrześcijańskiej“ (1702).

Pedagogika Franckego i w teorji i w praktyce to gmach ponury i duszny. Rozpatrzmy się jednak w niej, gdyż doniosłe jest jej znaczenie historyczne.

Zadanie i treść życia człowieka stanowić winna cześć oddawana Bogu. Oddajemy Bogu cześć, poznając słowo Boże, spełniając Jego wolę. A wolą Bożą jest, żebyśmy żyli w pracy i starali się o pomyślność doczesną, o ile nie stoi ona na przeszkodzie „wieczystej szczęśliwości“, zbawieniu duszy.

Praca wraz z modlitwą i pobożnym rozmyślaniem przeciwdziała pokusom cielesnym, od których człowiek bogobojny winien być wolnym. A zatem:

Wychowanie winno zaprawiać dzieci w bogobojności

chrześcijańskiej; bez niej wiedza jest szkodliwa. „Łut wiary należy więcej cenić, aniżeli centnar samej wiedzy, a kropelkę prawdziwej miłości więcej, aniżeli całe morze wiadomości światowych.“ Zaprawiać się też winno w przezorności chrześcijańskiej, t. j. wyrabiać dzielność w sprawach życia praktycznego. W tych dwóch celach wychowawczych winniśmy kształcić wolę wychowanka. Wola zaś ta skutkiem grzechu pierworodnego jest zła. Musimy ją więc łamać, jeżeli się opiera zamierzeniom wychowawczym. Możemy ją atoli skierować właściwie przez oddziaływanie na rozum i przyzwyczajenie.

Kształcąc rozum, kształcimy i wolę. Utrzymujemy dobrą wolę wychowanka, gdy go zaprawiamy w posłuszeństwie, prawdzie i pilności. Bezczynność wiedzie go do grzechu, winniśmy więc baczyć, żeby wychowaniec zawsze był zajęty. Wszelkie zabawy, które działają na zmysły, są grzeszne; wszelka nawet rozrywka bez celu godziwego, bez pożytku dla przyszłego lub doczesnego życia jest grzesznym marnowaniem czasu.

W myśl tych zasad w zakładach Frankego kształcenie religijne szło w parze z przygotowaniem do życia i panowała nadzwyczaj surowa dyscyplina. Uczono religii tyle, jak gdyby chodziło o wykształcenie teologa, a brano ją na rozum. Niezależnie od tego zaprawiano w praktykach religijnych. Nauczanie świeckie było różne, stosownie do typu szkoły; dążyło jednak w każdej do praktycznego przygotowania życiowego zgodnie z przyszłymi warunkami bytu; stosowało możliwe ułatwienia w wykładzie. Wszelka swobodna zabawa była surowo zakazana, nawet kąpać się nie było wolno.

Za rozrywki uważano praktyki religijne, pouczające rozmowy lub botanizowanie na przechadzce, pracę ręczną. Nigdy dzieci nie pozostawały same bez dozoru. Kary cielesne były w pełnym rozkwicie. Widocznie nadużycia w tym względzie bywały ogromne, gdyż Francke w swych przepisach dla wychowawców szkolnych omawia je obszernie; zaleca względność i ludzkość, poczym w całym szeregu paragrafów przestrzega, kiedy nie należy bić, a kiedy trzeba,

w którym miejscu bić można lub nie. Szczególnie torturowano dzieci religją, brakiem swobody i karą cielesną w zakładzie sierot i szkołach elementarnych, czyli niemieckich. Lekcji bywało w tych szkołach siedem dziennie, z których 3—4 przypadało na naukę religji; niezależnie od tego czytanie biblijne przy jedzeniu, śpiewy nabożne, nauka w kościele, pacierze, repetycja katechizmu. W godzinach „rekreacyjnych” zajmowano dzieci robotami ręcznymi, na spacerach — pogadankami naukowymi. Dosyć, że nieszczęsne dzieci nie miały ani chwili wytchnienia przez dzień cały i to bez żadnej przerwy, gdyż i w niedzielę nie przerywały się zajęcia, a nawet zwiększały się przez praktyki religijne. Wakacji nie było zupełnie.

Na naukę czytania, pisania i rachunków przeznaczano trzy do czterech godzin dziennie. Czytanie ustopniowano trojako: rozpoznawanie liter, sylabizowanie i czytanie doraźne. Książką do czytania była Biblia.

Łożono dużo czasu i trudu na zaprawianie w biegłym czytaniu, a używano przy nim nie tylko druku, ale i pisma, mianowicie listów z różnym charakterem. Gdy tylko uczniowie jako tako władali sztuką pisania, zaprawiano ich w układaniu listów i dokumentów. Arytmetykę traktowano w sposób zupełnie mechaniczny, ale dosyć obszernie: cztery działania, liczby wielorakie, ułamki, regułę trzech. Dziewczynki uczyły się robótek, w domu sierot zaprawiano chłopców w robieniu pończoch.

Szkoły średnie w instytucji Franckego reprezentowały: gimnazjum (szkoła łacińska) dla zdolniejszych chłopców z domu sierot i przychodnich ubogich z miasta i pensjonat (pedagogium) dla zamożnych, z oddzielnymi wykładami staranniejszymi, niż w pierwszej, ale w tymże zakresie. W zasadzie wykłady w tych szkołach odbywać się miały wyłącznie po łacinie (wyjąwszy religję i języki nowożytnie), jeden bowiem z paragrafów przepisów założyciela nakłada nawet karę za niestosowanie się do niej; faktem jest jednak, że nawet podręczniki do nauki gramatyki łacińskiej ułożone były po niemiecku, tłómaczono też dużo z łaciny na niemiecki, z nacis-

kiem na poprawność tego ostatniego. Charakterystycznym podręcznikiem dla klas niższych były „Colloquia Terentiana“, t. j. nudne i bezduszne rozmowy, wyjęte lub przerbione z Terencjusza, bez którego w mniemaniu owych czasów nie można się było obejść, a czytać go w całości w zakładzie bogobojnym nie wypadało.

W klasach wyższych czytywano Neposa, Cezara i niektóre pisma Cycerona. Do lektury poetyckiej służył Prudencjusz i wypisy z Wirgiljusza, Horacego i Owidjusza. W roku 1698 nauczyciele wyrazili życzenie, żeby usunąć z zakładu lekturę „pogańską“; ale Francke miał tyle zdrowego rozsądku, że się temu oparł, i tyle władzy, że go usłuchano.

Uczono łaciny w klasach wyższych bardzo intensywnie i dobrą metodą. Poświęcano trzy godziny dziennie na naukę specjalną tego przedmiotu, a nadto używano łaciny przy wykładzie historii i geografji, urządzano „colloquia“ i dysputy, nakazywano rozmowę na spacerach i w godzinach rekreacyjnych, czytywano też gazetę łacińską.

Wykład gramatyki i stylu opierano na autorach, wprowadzając reguły indukcyjnie, polecano sporządzanie wyciągów z autorów, streszczeń i przekładów odwrotnych. Dziejów Rzymu uczono w związku z lekturą, np. dziejów tryumwiratu przy lekturze Cezara. Co do greki, uczono jej daleko mniej, niż łaciny (1—2 godzin dziennie w dwóch klasach), i z mniejszą starannością; przepisani byli wprawdzie autorzy, ale nie czytywano ich prawie, ograniczając się krótkimi wypisami na początek, potym Nowy Testament stanowił całą lekturę, tak że w ostatecznym wyniku greka służyła tylko do tego celu. Że hebrajszczyznę oparto wyłącznie na lekturze Starego Testamentu, to już rzecz naturalna.

Język francuski prowadzono bardzo praktycznie przez rozmowę i lekturę. Zasad języka uczyli Niemcy, ćwiczeniami praktycznymi kierowali rodowici Francuzi. Czytywano najlepszych autorów francuskich i gazety francuskie.

Żądano streszczeń lektury i wypracowań na tematy z teje, jako też pisania listów. Historję i geografję łączono

ze sobą; najobszerniej uczono dziejów i geografji Grecji i Rzymu, geografji Palestyny (w związku z nauką religji), oraz dziejów i geografji Niemiec; dzieje i geografję pierwszej starożytności (Asyrji, Babilonji, Egiptu), w części greckie i rzymskie, wiązano z dziejami biblijnymi; dzieje i geografję państw nowożytnych nawiązywano do lektury francuskiej oraz historii i geografji Niemiec. Nigdy przedtem nie posiłkowano się tyle w nauczaniu mapami, ile Francke. Najpierw geografia kraju, a następnie jego historia—było zasadą Franckego.

Wykład matematyki pozostawiał dużo do życzenia; zarówno co do zakresu, jak i do metody, niewiele stoi wyżej od planu Vivesa z XVI stulecia, może nawet jeszcze więcej w nim mechanizmu; pod tym względem Weigel góruje nad Franckem o jakie lat sto.

Nauczanie realiów rozwinęło się stopniowo z pogadanek rekreacyjnych i zajęło następnie bardzo poważne stanowisko. Uczono przyrodoznawstwa na wycieczkach, w ogrodzie, na doświadczeniach, na obserwacjach nieba i zjawisk przyrody. Co prawda, postępowano w ten sposób już w dobrych szkołach klasztornych w średniowieczu. Było to raczej przywrócenie dawnego postępowania, zaniechanego przez szkołę humanistyczną, niż nowość. Bezwarunkowo nowością była anatomja, wykładana przez medyka, z sekcją zwierząt. Już zupełnie nowoczesną inowacją było oprowadzanie uczniów po warsztatach i sklepach. A nie były to takie sobie wycieczki, lecz zwiedzanie prowadzono systematycznie; np. w jednym czasie rzemieślnicy drzewni, w innym metalowi i t. p., ze szczegółowym objaśnieniem ich produkcji i narzędzi,—tak samo sklepy—z wkroczeniem w dziedzinę geografji i przyrodoznawstwa. We wszystkich szkołach Franckego do zajęć rekreacyjnych dla starszych chłopców należały łatwiejsze rzemiosła.

W instrukcjach Franckego z roku 1699 znajduje się wzmianka o szkole nowego typu, wyższej od elementarnej—„szkole niemieckiej“, t. j. bez łaciny, lub też z minimalnymi wiadomościami z tego przedmiotu, dla przygotowywania bez-

pośrednio do życia kupców, przemysłowców, urzędników i t. p., z rozszerzonym wykładem matematyki, realiów, języków nowożytnych. A więc to szkoła realna.

Z innych wzmianek wiadomo, że pewną grupę uczniów kształcono w ten sposób; szczegółów programu jednak brak. Faktem też jest, że niektórych uczniów „pedagogium“ uwalniano od greki i hebrajszczyzny na korzyść francuskiego, którego uczyli się w szerszym zakresie.

W roku śmierci Franckego było w jego zakładach przeszło 3000 wychowanców i przychodnich uczniów, nie licząc dorosłych pensjonarzy. Naturalnie, że instytucja tych rozmiarów wymagała licznego personelu i umiejętnego kierownictwa. Otóż Francke umiał nie tylko stworzyć dzieło, ale i utrzymać. Szkoły niemieckie (elementarne) miały swego inspektora i kilku podinspektorów, inne zakłady miały swoich oddzielnych kierowników, a tym podlegali liczni wyżsi i niżsi podwładni; władza ich jednak była bardzo ograniczona, gdyż nad wszystkim czuwał, wszystkim kierował sam Francke. Nie wypuszczał on z rąk rządów do śmierci.

Nauczycielami w szkołach niższego typu byli wyłącznie ubodzy studenci (teologii), w „pedagogium“ wyłącznie ludzie naukowo już wykwalifikowani, w szkole łacińskiej jedni i drudzy.

Dla przygotowania nauczycieli szkół niższych istniały kursa, na których studenci zaprawiali się głównie w kaligraficznym i ortograficznym pisaniu niemieckim i w rachunku, gdyż nie dawała im tego szkoła łacińska; nadto studjowali instrukcje i wskazówki Franckego. Dla nauczycieli szkół wyższych istniało wcale dobrze uorganizowane seminarjum, w którym kandydaci pogłębiali i uzupełniali swe studja w przedmiotach szkolnych i studjowali pedagogikę w szerokim zakresie.

Jako wielką inowację uważano zarządzenie Franckego, według którego uczniowie należeli jednocześnie do kilku klas, stosownie do przygotowania w przedmiotach. Zarządzenie to powstało nie z powziętego z góry planu, lecz z powodu tego, że w początkach istnienia zakładu napływali do pedagogium kandydaci z różnym przygotowaniem, dopiero

z biegiem czasu stało się ono systemem. Nie jest to atoli nowością. System bowiem klasowy istniał za czasów Franckiego stosunkowo od niedawna, a system w pedagogium był raczej powrotem do urządzeń dawnej szkoły klasztornej.

Francke był człowiekiem z ideą, ale raczej ideą teologiczną, aniżeli społeczną. Był filantropem i pedagogiem, ale na zimno, nie odczuwał bowiem i nie kochał duszy dziecięcej. Jako pedagog, stworzył dużo, ale na trzeźwo, bez wyższego polotu ducha. Był przede wszystkim teologiem i wyznawcą sekty, który wyrósł na organizatora szkół, takiego, jakiego świat nie widział przed nim ani po nim.

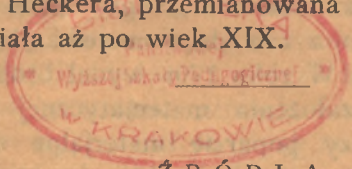
Ze szkoły Franckiego wyszli jej nauczyciele Semmler i Hecker, pionierzy szkolnictwa realnego. *Semmler* był proboszczem protestanckim z zawodu, a matematykiem i mechanikiem z zamiłowania. W roku 1705 wydał broszurę pod tyt. „Pożyteczny projekt założenia matematycznej szkoły rzemieślniczej.“ Znalazłszy poparcie materialne z funduszy publicznych i aprobatę rządu pruskiego, założył w Halli w domu własnym szkołę „matematyczną i mechaniczno-realną.“ Właściwie były to kursa uzupełniające do szkół niemieckich, których uczniowie przychodzili do *Semmlera* dwa razy tygodniowo na parę godzin (osobno płatni i bezpłatni) na lekcje matematyki i mechaniki, towaroznawstwa, rysunku technicznego i t. p.

Wykład był wyłącznie praktyczny i przypominał wielce „kursa rekreacyjne“ w szkołach Franckiego. Tak samo oprowadzano uczniów po warsztatach i sklepach i zajmowano ich pogadankami i doświadczeniami. Po trzech latach szkoła upadła. *Semmler* próbował jeszcze kilkakrotnie odnowić ją, ale napróżno.

Dopiero *Janowi Heckerowi* udało się założyć już trwałą podwalinę szkoły realnej i przemysłowej (1747). Był to konglomerat różnych szkół fachowych ze szkołą niemiecką i pensjonatem. I tutaj program był zasadniczo podobny do „wykładów rekreacyjnych“ Franckiego; tylko to, co tam miało być

rozrywką, tutaj było poważną nauką. Założyciel myślał o wszystkich zawodach praktycznych: o rolnictwie, leśnictwie, kupiectwie, wszystkich rzemiosłach. Przekształcał kilkakrotnie zakład, wyrabiając stopniowo typy szkoły realnej ogólnokształcącej i oddzielnych szkół fachowych. Do pierwszej musiał na żądanie rodziców wprowadzić naukę łaciny, wydawało się bowiem, że synowie zamożnych rodzin mieszczańskich bez tego przedmiotu obejść się nie mogą. Ciekawym szczegółem jest to, że z polecenia Heckera nauczyciele czytali z uczniami „Berliner Zeitung“ dla zaznajomienia się z życiem, techniką, historią, polityką i t. d. (Zdaje się, że jedna z żyjących naszych autorek pedagogicznych proponowała podobnież lekturę gazet wychowawców z wychowankiem jako ostatnią „nowość amerykańską.“)

Szkoła Heckera, przemianowana na „królewską szkołę realną“, istniała aż po wiek XIX.

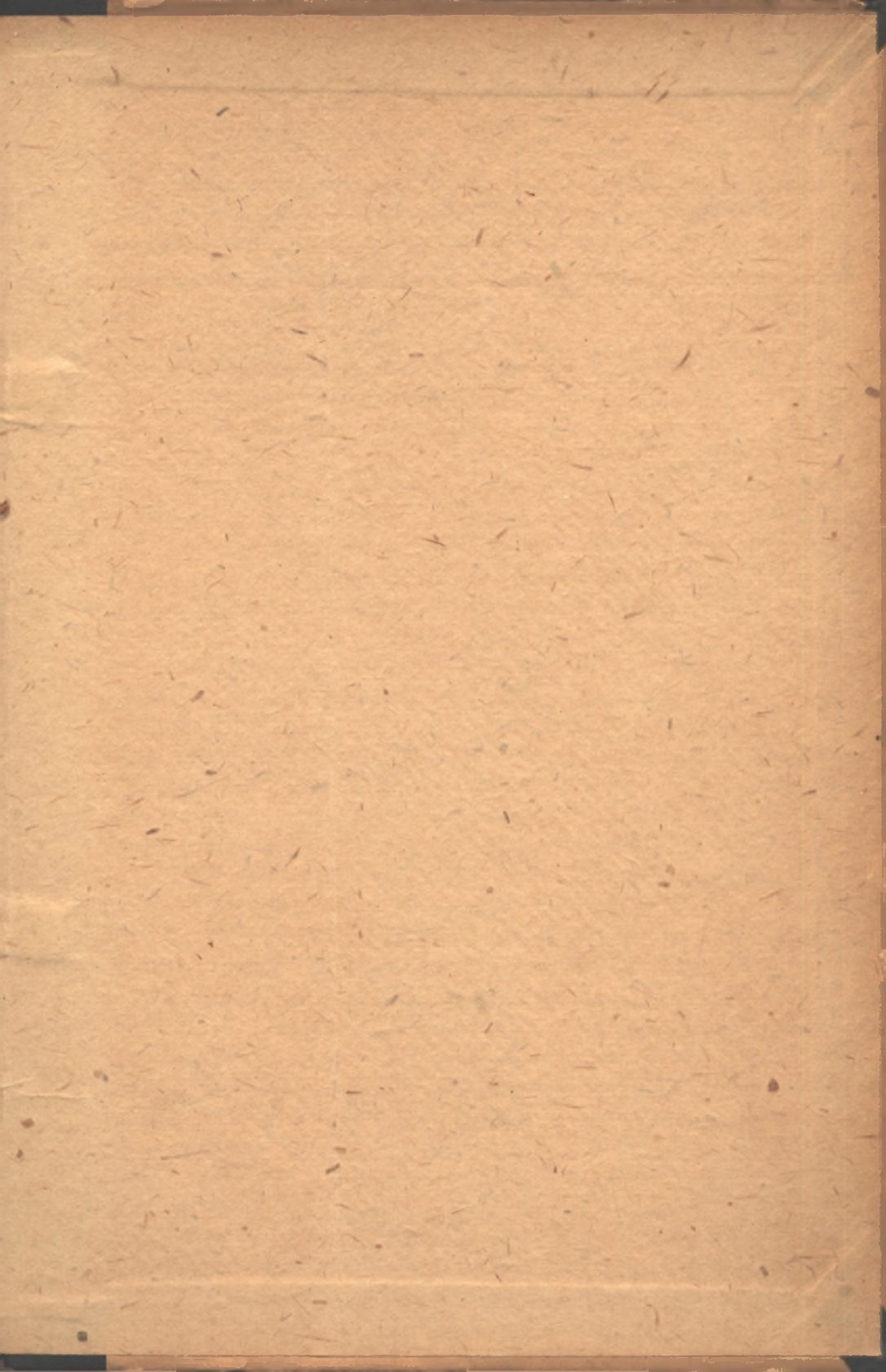


Ź R Ó D Ł A.

1. Knabe: *Geschichte des deutschen Schulwesens*.
2. Loos: *Enzyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde*.
3. Kellner: *Erziehungsgeschichte in Skizzen und Bildern*.
4. Schorn: *Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern*.
5. Ziegler: *Geschichte der Pädagogik*.
6. Schiller: *Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik*.
7. M. Martin: *Die höhere Mädchenschulen in Deutschland* (1905).
8. F. Łagowski: *Collegium Nobilium Stanisława Konarskiego* (1888).



2303



2303

UP - Kraków BG



1050146201