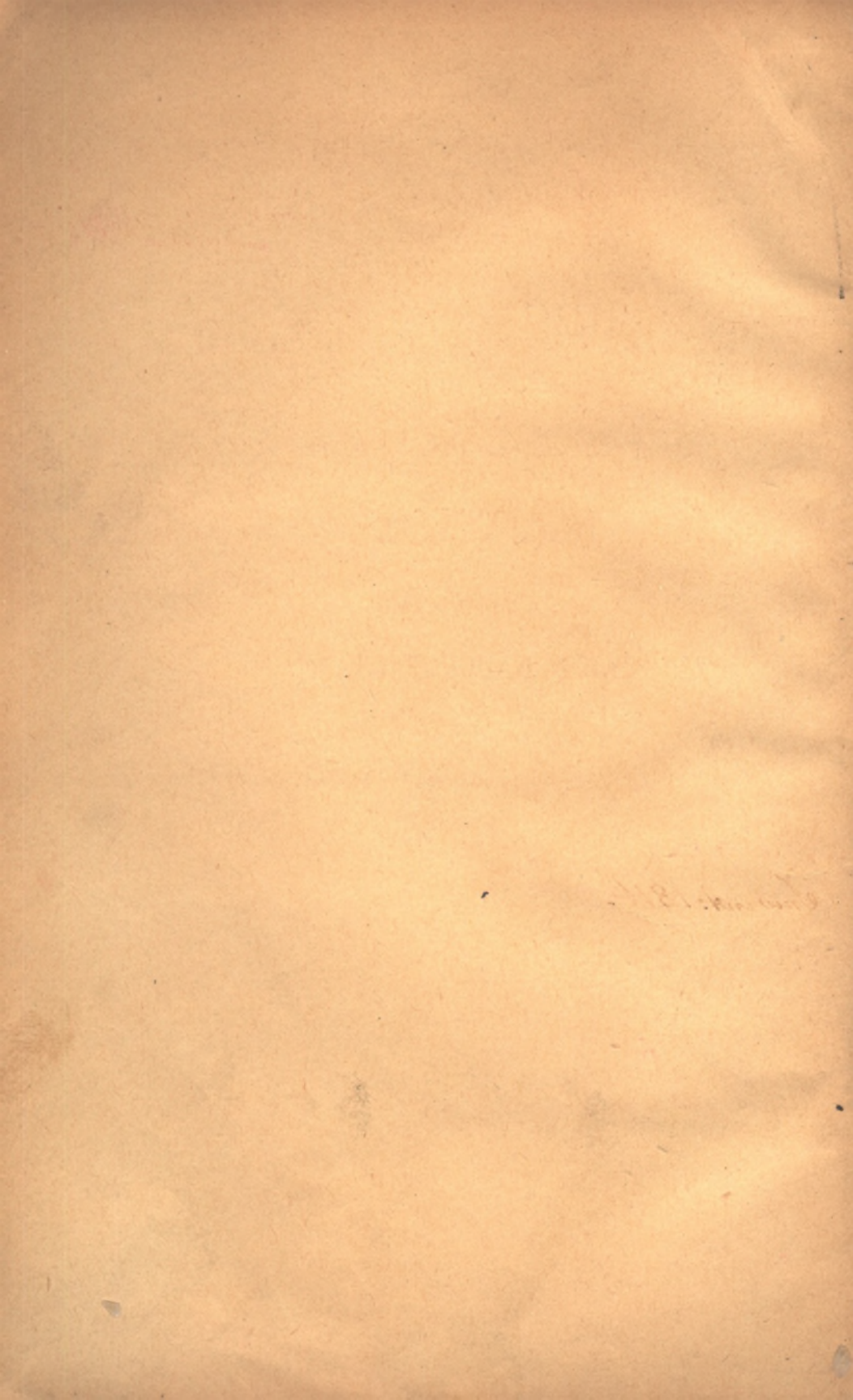


СИБИРСКАЯ
FW
SP
КНИЖКА

2205





Tekst do wykładu i książka do czytania pedagogiczna.

ZESZYT III.

~~L. A. 372~~
~~II. 359~~

RYS DZIEJÓW WYCHOWANIA

w biografijach i szkicach

z szczególnem uwzględnieniem szkoły ludowej w Austrii i Polsce

DLA UŻYTKU

SEMINARYJÓW NAUCZYCIELSKICH POLSKICH

napisał

DR. WŁADYSŁAW SEREDYŃSKI,

~~381 A.~~ Członek nadzwyczajny Akademii Umiejętności w Krakowie.

~~Wyd. 1876. A. 372.~~
~~II. 359.~~



TARNÓW.

NAKŁADEM WŁASNYM.

Drukiem Józefa Pisha.

1891.

UP - Kraków BG



1050146167



2205

W CZEŚĆ WIEKOPOMNEJ
KONSTYTUCYI TRZECIEGO MAJA 1791 r.

jako najświetniejszego skutku

REFORM EDUKACYJNYCH

minionego stulecia w Polsce

w setną jej ogłoszenia rocznicę

poświęca

1891.

AUTOR.

„Idź i czyn, choć serce twoje wyschnie w piersiach
twoich — choć zwątpisz o braci twojej — choćbyś miał
o wszystkim rozpaczać — czyn ciągle i bez wytchnienia —
a przeżyjesz marnych, szczęśliwych i świetnych — a zmar-
twychwstaniesz nie ze snu, jako wprzód było — ale z pracy
wieków — i staniesz się wolnym synem niebios“.

Z. Krasiński.

PRZEDMOWA.

Dziółko niniejsze, wychodząc nareszcie w druk z pomocą Bożą, ma za cel wygodzić potrzebie, która, wprawdzie dawno odczuwana, dziś jednak, gdy dzieje wychowania mają być treścią wykładów we wszystkich Seminaryjach, nieodzownie zaspokojoną być musi.

Od wielu lat przygotowywane, rosło ono w rozmiary o wiele obszerniejsze; po trzykroć jednak przerobione, skracane, pozbawione wszystkiego, ile możności, uczonego aparatu, a wykładem w szkole skontrolowane, pojawia się w tej skromnej postaci, nie bez otuchy autora, iż założonemu celowi i potrzebie zadosyć uczyni.

Praca ta przynosi ludziom poświęcić się mającym nauczycielskiemu zawodowi, zwięzły a krytyczny obraz rozwoju pojęć wychowawczych, we wszystkich objawach, formach i urządzeniach tego kierunku myśli i wysilen energii ludzkiej, a to od najdawniejszych czasów, aż po obecną nieomal chwilę; przedstawia szereg postaci, które szermierząc, jak istne bohaterzy, o najwyższe ludzkości dobro, o prawdziwą wolność, nie wojną, mordem i pożogą, lecz poświęconą pracą nad jego zdrowem oświeceniem i obyczajem moralnym, stają się budującym przykładem dla tych, którzy ich śladem idą, iść winni, lub iść pragną. Nadto stawia ona wierne i jasne zwierciadło przed świadomością wszystkich, którzy tym kierunkiem gospodarstwa społecznego się zajmują, i tę w nich plastyczną rzeźbi świadomość, bez której wszystko ich postępowanie, wszystkie ich zarządzenia i wysiłki mogłyby być jedynie wynikiem natchnień obecnej chwili, a bez związku z dorobkami przeszłości, kto wie, czy nie więcej szkody, niż użytku krajowi przynosić. Wnosząc do umysłu młodych adeptów nauczycielskiego kapłaństwa organiczną sumę wiadomości i poglądów, dźwignąć ona nie omieszka ich naukowego poziomu, rozszerzy horyzont na olbrzymią wagę i daleki widok ich pracy, i ustali wreszcie charakter, bo tchnąc duchem najlepszej woli, musi w nich tego ducha obudzić, iż zagrzani zapalem i cnotą prawdziwie obywatelską, w poczuciu wielkości i świętości swojego powołania, wytrwają w uczciwej i rzetelnej pracy, i nie dadzą

się zachwiać lub zamącić żadnej pokusy powiewem, choćby ich osobiste stósunki życia, w tak opłakanym stanie społeczności naszej, o zwątpienie, lub zgola o rozpacz przyprowadzić miały.

Na pierwszy rzut oka zdawać się ona może jedynie prostem streszczeniem szerszego odczytania, podręcznikiem. wprowadzającym młodzież nauczycielską w literaturę ich zawodu. W istocie Niemajer, Schmidt, Kellner, Raumer, i cały szereg prac monograficznych, z których zaledwo małą część wśród tekstu dla informacji przytaczam, wszystko, cokolwiek nieuszło uwagi mojej w literaturze ojczystej tego kierunku, a nadto odczytanie w kierunku nauk, co bezpośredni i pośredni z tym przedmiotem mają stósunek, wydało niniejszy owoc. Przeważnie jednak, rozpatrzenie się w działalności autorów i aktorów tej epopei wychowawczej, tudzież źródłowe poszukiwania, zwłaszcza co do historii szkół i edukacji w Polsce, złożyły się na tę organiczną całość o pewnej przewodniej myśli, w ograniczeniu, które jest niemają pedagogiczną sztuką, a okoliczności te nadają pracy tej samoistny charakter, przekraczający zwykłą miarę podręcznika. chociaż nim jest z założenia i w wykonaniu. Za wiele rzeczy wypowiedzianych i przedstawionych w niej — podpisany sam na sobie dźwiga odpowiedzialność. Wprawdzie we wizerunkach psychicznych, lub życiorysach mężów, dokonywających tej epopei. pozwala on, ile możliwości, mówić im samym o sobie własnymi słowy, streszcza jednak w najistotniejszym ujęciu ich działanie i zapatrywania nie bez porównawczo-krytycznego obrachunku, o ile, i jakimi zdobyczami usiłowania ich przyczyniły się do rzetelnego rozwoju i postępu. W tej mierze mógł podpisany nieraz się pomylić, ale w wytyczonej drodze nie zbłądził, bo przemyśliwszy cały obszar wydarzeń, biorąc się do jego przedstawienia, wie, skąd wyszedł, dokąd dążył i dokąd zaszedł z całą świadomością każdego kroku.

Napisać tekst do wykładu jakiegokolwiek materji historycznej znaczy tyle, co pozbawić ją wszelkiego uroku opowiadania, owego nieodzownego przymiotu, bez którego nie może budzić w młodych umysłach naukowego zajęcia. Byłby to szereg dat, powiązanych może szczęśliwem rozumowaniem, ale bez barwy życia i plastyki, które mieć winien każdy obraz historyczny. Biograficzna zatem metoda i w naszej materji historycznej, zwłaszcza na tym stopniu nauki, jest najodpowiedniejszą — a wreszcie nawet statutem wskazaną.

Ależ cała galerja, choćby najudatniejszych i życiem rumianem tryskających wizerunków ludzi, w dziejach kolejno do akeyi występujących nie oddałaby przecież tych usług, jakich po nauce historii żądamy, gdyby w działaniu tych mężów, nie umiano dojrzeć pewnej głębszej, wspólnej myśli przewodniej, wysledzonej z porównawczych roztrząsań ich usiłowań i prac, i gdyby nieujęto wszystkiej materji w organiczną

całość naukowej syntezy, tak niezbędnej, zarówno w naukowych, jak i wychowawczych widokach młodszego pokolenia, którego umysł pod przewagą metody analitycznej, jako jedynie racjonalnej, może dojść przecież do zupełnego rozbicia, i niedorobić się nigdy kierowniczej busoli. Z tego powodu i niniejsza praca przyjąć musiała formę nie tyle tekstu, jak raczej książki do czytania koncentrującej, z której, jako z podstawy do nauki, młodzież pewnych rzeczy się dowiedzieć, a pewnych nauczyć będzie musiała, aby w końcu zdobyć ogólny i organiczny pogląd na całość. Tem śmielej dajemy jej tytuł *tekstu i książki do czytania pedagogicznej*, że na zachodzie, obok tekstów, młodzież ma w ręku i pedagogiczne wypisy, a gdy i naszej pracy na streszczeniach i wypisach z autorów w ciągu opowiadania nie zbywa, kojarzy więc w sobie obydwie naukowe wymagania i na razie obydwom zadość uczynić może.

Wykładający, w miarę stopnia rozwinięcia słuchaczy, który co rok może być różny, wiedzieć będą najlepiej, co z książki tej przeczytać, wyjaśnić i w streszczeniu powtórzyć, a co po takimże przerobieniu na zawsze młodzież przyswoić sobie z niej będzie musiała; a więc jakkolwiek książka przedmiot ogranicza, nie krępuje przecież w niczem nauczyciela. Najważniejszą jednak jest ta okoliczność, iż ci, którym sprawa wychowania z jakichbądź względów leżeć musi na sercu, wiedzieć mogą, w jakim to duchu, ta nierzadko bardzo subtelna w swym rozwoju i drażliwa materyja nauki młodym adeptom zawodu ma być podana.

Wreszcie praca niniejsza może oddać pewne usługi i nauczycielom młodszym szkół średnich, zarówno przez to, iż ich wprowadza w literaturę i ducha metody elementarnej, tak wielce i na średnim stopniu nauki pożądanej, jak i tem, że wpłynąć może dodatnio na ich wewnętrzne wyrobienie się pedagogiczne. Słuszne przekonanie, iż siła moralna narodu zawisła od karnego wychowania młodzieży, przynosić może ten skutek, iż energija i gorliwość w tym kierunku wielu, przesadna, zimno obojętna, brutalna, a nawet podstępna, przejdzie nieraz granice prostego rozumu i stanie się źródłem nie tylko całego szeregu katastrof pedagogicznych, ale główną przyczyną paczenia się charakterów naszej młodzieży. Gdybyśmy raz stanęli na tem stanowisku pojęć, że dozór i pedagogiczny rząd w ogóle pedagogiczna karność, aczkolwiek przysposabia i formuje młode generacje do karności społecznej, jest przecież wielce od niej różną, i nie ma zgoła nic wspólnego z kodexem policyjnym i karnym, i bezwzględnością jego stósowania, moralne skutki edukacyi okazałyby się zupełnie inne. Na nic wszelkie ustawy, rozporządzenia i przepisy, na nic wszelka czujność i przezorność przewidująca władz, jeśliby wykonawcy czuli się w obec młodzieży, jak urzędowe

czynnniki w obec interesowanych stron, a nie jak naturalni zastępcy rodziców, szczerzy doradcy i serdeczni kierownicy niedoświadczonych w ogóle, często lekkomyślnych, a wyjątkowo tylko świadomych przestępców wychowawczego kodexu i jego przepisów. Wzniesienie się do wyżyny idei chrześcijańskiego humanizmu usunie odrazu wszystkie trudności; zawód, z wielu względów obfity w gorycze i trudy, czyni rozkoszą, a w skutku, obok dozgonnej wdzięczności tych, których młodości było się rzeźbiarzem, przyniesie szacunek powszechny dla stanu, w takich jedynie warunkach godnie zasłużony. Inaczej bardzo obawiać się trzeba, że pracując niby na lepszą przyszłość pokoleń, przygotowuje się raczej jaskinię, nad której wejściem śmiało możnaby dać Dantejski napis: *Lasciate ogni speranza voi ch'entrate*; a że podpisany ma już po za sobą 20 lat na tem polu pracy i zebrał na niem wszystkie możliwe gorycze i ciernie, wolno mu objawić gorące serca życzenie, aby nas od tej ostatecznej ruiny, przy wytężeniu sił ludzi, dla których ta książka jest przeznaczona, uchronić raczyła Opatrzność, w której rękę spoczywają losy narodów i ludzkości.

W Tarnowie, w Lipcu 1890.

Dr. Władysław Seredyński.

W S T Ę P.

Jeżeli usługi, jakich pokolenie starsze dostarcza pokoleniom młodszym, aby je z nieporadności wrodzonej wyzwolić i przywieść do zupełnego rozwinięcia, zwiemy *wychowaniem*, to przyjąć trzeba, że wychowanie było udziałem już dzieci najpierwotniejszego człowieka. Ono być mogło bardzo ograniczone, niedostateczne lub jednostronne, być jednak musiało konieczne. Dziś wiemy, że usługi i usiłowania tego kierunku winny być zgodne z naturą i potrzebami ludzkiej istoty, że pomagając w rozwoju młodemu pokoleniu, mają je przywieść do zdobycia właściwego człowiekowi przeznaczenia, odnosić się więc do wszystkich żywiołów, które człowieka stanowią, obejmować staraniem zarówno ciało, jak duszę, rozum i serce, wolę i wiarę, czyli inaczej mówiąc, wychowanie winno być równocześnie fizyczne, intelektualne, uczuciowo-estetyczne, moralno-praktyczne i religijne.

Lecz ani po wszystkie czasy, ani u wszystkich narodów powyż nadmienione względy wychowawcze miały swoje zastosowanie; nie zawsze i nie wszędzie było wychowanie tak wszechstronne i tak zupełne, jak je dziś pojmujemy i w praktykę wprowadzamy; częściej bywało ono niedostateczne, jednostronne lub nawet stronnictwo, częściej uwzględniano w niem jeden lub drugi kierunek kosztem innych, a więc mijano się z właściwym celem, choć podrzędniejsze lub mniej ważne osiągnęto widoki. Mimo to przecież, można wziąć pod uwagę w każdej dziejowej chwili rozwoju ludzkości: wychowawcę i zakres jego działania, wychowanków i miejsca nauki, cele i środki, a wreszcie sposoby czyli metody, po których spodziewano się pożądanych skutków.

Może być przeto mowa o *dziejach wychowania*. Przedstawia one, jak różne narody w czasach różnych sprawę wychowania pokoleń pojmowały, jak ją w praktyce wykonywały, w czym się i kiedy myłono, lub niedostatecznie usiłowano, co pomijano ze szkoda, lub uwzględniano przesadnie, a wreszcie, jak ludzkość z wolna dochodziła i doszła do dzisiejszych na tem polu teoretycznych i praktycznych zdobyczy.

Historija wychowania jest częścią dziejów powszechnych, a te są, jak wiadomo, obrazem wychowania ludzkości przez Boga. Dlatego i ona, jak dzieje ludzkości, poczyną się od prastarych czasów i wiedzie nas przez wiek dziecięcy i młodzieńczy ludów do epoki ich męskości; i ona wskazuje nam, jak szczególne narody starzeją się, a nawet giną, gdy

ludzkość, ów człowiek powszechny, rozwija się ustawicznie i postępuje naprzód.

Podobnie jak w dziejach powszechnych, tak i w historii wychowania nie wszystkie bez wyjątku ludy zasługują na uwagę. Wiele z nich bowiem, czy dawnych, czy dotąd jeszcze żyjących (jak n. p. ludy myśliwskie, rybackie i pasterskie, u których trudno dopatrzeć się jakiegokolwiek dążenia do duchowego rozwoju i postępu) nie wniósłszy nic do ogólnej skarbnicy cywilizacji powszechnego człowieka, nie przedstawiają z tego punktu widzenia żadnego interesu. Tylko te ludy, których umysł wzbił się po nad brutalne więzy przyrody, a dopatrując się źródeł życia w wyższym duchowym pierwiastku, usiłował stósunek swój do wyższych przeznaczeń rozeznaczyć, tylko te ludy mogą się wykazać wychowaniem, godnem historycznego badania i w historii powszechnego człowieka zająć właściwe sobie stanowisko. O Hotentotach, Eskimosach lub Nowozelandczykach w zarysie dziejów pedagogiki nie może być nawet ani wzmianki. Z rasy mongolskiej zaledwo Chińczycy i Japonczycy zasługują na pewną uwagę. Najwyższy stopień rozwoju osiągnęła rasa kaukaska, z której dwa szczepy, *aryjski* (Indowie, Persowie, Grecy, Rzymianie, ludy romańskie, germańskie i słowiańskie) i *semicki* (Babilończycy, Syryjczycy, Fenicyjanie, Izraelici i Arabowie) najwyższy też muszą budzić interes; z *chamickiego* szczepu jedynie Egipcjanie zajmą naszą uwagę. Mimo to przecież nie wszystkim z wspomnianych powyżej ludów równe przysądźmy znaczenie w dziejach wychowania; nawet z ludów germańskich, zajmujących tak wysokie stanowisko w dziejach cywilizacji, nie o wszystkich mówić nam wypadnie, kiedy z ludów słowiańskich zaledwo naród nasz wykazać się może pewnymi zadatkami, znacząc w ogólnych zarysach kierunek przyszłego wpływu w losach rozwoju ludzkości.

Niemniej trudno zaprzeczyć, że ludy zawdzięczają swój popęd do rozwoju szczególnie uzdolnionym i po nad zwykły, umysłowy poziom czasu wzniesionym mężom. Któż nie uzna, ile zaważył taki mąż, jak Mojżesz, Zoroaster, Konfucyus, lub Lykurg, Solon, Sokrates, Numa lub Karol Wielki w dziejach rozwoju powszechnego człowieka? gdy w przejściu się ideami i ideałami tych wodzów ludzkości powstają całe szeregi mężów najszlachetniejszych, którzy najlepsze swe siły niosą w ofierze najświętszej ze wszystkich, sprawie wychowania pokoleń! Dzieje wychowania to ich właśnie panteon.

Historja wychowawczych usiłowań, zdobyczy i tryumfów pouczy nas, że wszystko rozumne i dobre z głupotą ludzką, słabością i ograniczeniem, z uporem, lenistwem i namiętnością, ciężkie musi staczać walki i z nich tylko żelazną wytrwałością przy właściwej i godnej pokorze i skromności, wychodzi zwycięsko; pouczy nas, że często

pomysł dobry zapoznany bywa z powodu mniej szczęśliwego pozoru i formy, kiedy głupstwo zyskuje poklask, błyszcząc szychem zewnętrznym. Ona przekona nas jednak, że zawsze to, co prawdziwie rozumne i dobre, nie ginie nigdy i nie zostaje, wcześniej lub później, bez wpływu na rzecz ogólnego postępu: *bo historyja wychowania jest istotnie rozstrzygnięciem prawdy*¹⁾. Ona to wykazuje, jak terażniejszość rozwijała się z przeszłości, jakie nasz naród wobec innych zajmuje stanowisko, o ile on i my ucząc się z doświadczeń drugih, spełniamy szczytne zadanie własnego w dziejach powołania. Ona wykazuje dalej, o ile różne usiłowania dobrym lub mniej pomyślnym skutkiem się opłacały i odkrywa drogi doświadczeniem ubite do właściwego celu, ku któremu zdąża postęp ludzkości. Wreszcie ona to upomina i przestrzega przed martwym zastojem i nieuzasadnionym uporem z jednej strony, gdy z drugiej chroni przed pragnieniem nowości, często nierozważnem i pełnem niepokoju, przed potępianiem namiętnem, jak i przed ubóstwianiem na oslep wszystkiego, co duch czasu przynosi, ona to zabezpiecza od zawrotu pojęć i rozpaczliwego zwątpienia zarówno, jak i od bałwochwalczej wiary w nieomylność jednego myśliciela, lub w mądrość chwili. Przedewszystkiem zaś ona nie dopuszcza zbytecznych lub bywałych, na polu wychowawczem wielce niebezpiecznych experimentów, wygórowanych pomysłów, lub zgola szkodliwych conceptów pedagogicznych. Przez wszystko to przyczynia się ona najskuteczniej do rozwinięcia naszej świadomości zarówno co do teoretycznych przekonań i zasad, jak i praktycznego postępowania na polu pedagogicznem, a tem samem staje się szczytem wiedzy dla pedagoga, wszelkiej kategorii i miary.

Wszystko, co jest *źródłem* dla historyi powszechnej, jest zarazem źródłem dla dziejów pedagogiki: geografia, historyja polityczna, dzieje oświaty i cywilizacyi, historyja pojęć religijnych, filozofii, sztuki, a nawet prawodawstwa, wszystko to składa się na przedstawienie obrazu dotąd jeszcze nie wykończonego w zupełności, ale widocznego już w wydanych zarysach.

Podobnie jak dzieje powszechne, tak i dzieje wychowania dzielimy na czasy przedchrześcijańskie i na czasy po Chrystusie. W pierwszej epoce będzie mowa o ludach Wschodu i ludach klasycznych, w drugiej epoce zaś o wychowaniu w wiekach średnich i nowych, aż po obecną chwilę.

¹⁾ Dittes. Geschichte der Erziehung. Leipzig 1871.

I. CZASY PRZEDCHRZEŚCIJAŃSKIE.

A) Wychowanie u ludów Wschodu.

1. Wychowanie w Chinach.

Najpotężniejszym czynnikiem, który daje popęd i kierunek w intelektualnym i moralnym rozwoju społeczeństw, zwłaszcza u ludów pierwotnej starożytności, są niewątpliwie pojęcia religijne, do jakich one wznieść się zdołały. Od tego bowiem, jak lud pewien pojmował najwyższą istotę, której byt wskazywała mu zarówno prosta obserwacja natury, jak i poczucie zależności od potęg nadmysłowych, zawisło oczywiście i to, jak się on względem tej istoty całym swym życiem zachowywać za konieczne lub właściwe uważał. Wszystek obyczaj i zwyczaj, wszystkie urządzenia towarzyskie i społeczne, wszystka praktyka nawet codziennego, prywatnego życia ludów starożytnych jest przedewszystkiem wynikiem tych właśnie pojęć, a stąd w braku źródeł wprost do wychowania się odnoszących, o tyle tylko o niem wyrobić sobie możemy pewne wyobrażenie, o ile rozpoznamy zasadnicze dogmaty religijne, którymi się one rządziły. Geniusze Wschodu są przedewszystkiem prawodawcami religii i twórcami na niej opartej, moralnej praktyki życia.

Kiedy Europa jeszcze w zupełnym barbarzyństwie pogrążona była, Chinczycy mieli już odwieczną oryginalną swoją cywilizację. Od niepamiętnych czasów posiadali oni rozmaite sztuki i wynalazki, którymi dziś szczycimy się, jako zdobyczami postępu olbrzymiego znaczenia. Atoli ten wysoki stan ich kultury pozostawał bez wpływu na rozwój powszechny ludzkości. Od równie niepamiętnych czasów wszystkie stosunki życia tej społeczności stałe przyjęły formy, których mimo zmian rządzących państwem dynastyj w niczem nie naruszono. Sposób myślenia, stosunki rodzinne, obyczaje i zwyczaje, zajęcia, prace, zawody i powołania, wreszcie prawodawstwo cywilne i karne i wszystkie zgola stosunki społecznego życia, rozwinąwszy się do pewnego stopnia przed wiekami, popadły w konserwatywny zastój i martwość niczem niewzruszoną, stereotypowem cechując się piętnem. Stałe to martwoty piętno, jest wynikiem odosobnienia, do którego przywiódł społeczeństwo chińskie ów przyrodzony rozum praktyczny, ale płytki, egoistyczny i ograniczony, rozum szukający tylko własnych najbliższych korzyści, nie zdolny do wyrobienia pojęć o szerszym horyzoncie a tem mniej do idei, któreby ogarniały sobą moralne interesa całej ludzkości.

Do dziejów powszechnego człowieka Chińczycy nie przyczynili się ani jednym zadatkiem, nie stanowią też żadnego momentu, ani żadnego ogniwa w rozwoju historycznym ludzkości. Odsobnieni dotąd służą nam tylko za przykład ujemny, mający odstręczać od wszelkiego застоju i zasklepienia, od egoizmu i małoduszności, wreszcie za dowód, jak lud cywilizacyjny, choćby tak bogato od natury umysłowo wyposażony, bez wymiany stóśunków z innymi ludami, przepadać może bez wpływu na powszechne dobro społeczeństwa.

Chińczyk, zhołdowawszy wiele sąsiednich plemion, myśli, że wielki; pogardza istotą religii i myśli, że bardzo mądry, szanuje jednak jej formy przez politykę i płytki rozum praktyczny. Proch, druk, igłę magnesową miał on od wieków; wszystko, co robi, jest szczególne, ciekawe, osobliwe, dowcipnie zestawione; obicia i tkaniny jedwabne, porcelanowe naczynia i wazy do dziś są rzeczami podziwu i pewnej praktycznej doskonałości. Wieża z porcelany to osobliwość jedyna w swoim rodzaju, wynik dowcipnego przemysłu chińczyka. Przed dwoma tysiącami lat zasłonił się on od północy murem 1500 mil angielskich na długość wynoszącym. osobliwość to zdradzająca rozum ograniczony przy żelaznej wytrwałości i uporze. Rolnictwo i ogrodnictwo stoi u niego na najwyższym stopniu rozwoju, a „święto orki“ należy do najuroczystszych obrzędów. Drogi posiada on w całym kraju wyborne, a przed 400 laty miał już 700 mil spławnych kanałów, kiedy w Europie nie miano jeszcze ani jednego.

Na obszarach chińskiego państwa jest wiele religij, lud jednak przeważnie wyznaje *fohizm* (raczej Budaizm), czcząc wraz z Tybetańczykami Dalaj-Lamę jako wielone bóstwo. Nadto znajduje się tam religija urzędowa, państwowa, ustanowiona przez Konfucjusza (Kong-Fu - Tse), której zasady są podstawą i duszą wszystkich stosunków towarzyskich, społecznych i politycznych w tém zbiorowisku ludów mongolskich.

Konfucjusz urodził się 551 r. przed Chr. w krainie Lu, z ojca, który był wysokim urzędnikiem. Już w dziecięcym wieku odznaczał się głębszą myślą, powagą i żądzą wiedzy. Odbывszy głębokie studia, już w 17 r. życia został mandarynem. Niechętnie widziany, przez urzędniczą hierarchję prawie nienawidzony dla swęj głębokiej nauki, nieprzyjął żadnego urzędu, przemyśliwając ustawicznie nad sposobami umoralnienia swego społeczeństwa. W tym celu poświęcał się nauczaniu młodzieży. Istny ten Sokrates chiński nie pragnie nowych wymyślać i ogłaszać prawd, nie robi się posłannikiem niebios, lecz usiłuje „z natury rzeczy i ze starych ksiąg“ wyrozumieć, co prawdziwe i dobre, by je uczynić zakonem dla swego narodu. „Wszystko, czego was ucze, mówi on, już przed wiekami praktykowali mędracy, a wszystko to da się sprowadzić do trzech stóśunków, a mianowicie tych, jakie zachodzą między panującym a ludem, między ojcem a synem, między

mężem a żoną, tudzież do pięciu cnót: ludzkości, prawości, zachowania ustanowionych obrzędów i zwyczajów, do prawdy i szczerości“. Prześladowany, nie ustawał w raz podjętej pracy; „wierny jestem jak pies i jak psem pomiatają moją osobą, lecz nie zależy mi nie na uznaniu ludzkim; nie poprzestanę działać dobrze, o ile mogę i podołam. Najwyższą moją zasługą jest to, że z rokoszą ubiegam się za mądrością i drugim jej chętnie udzielam“. Kształceniu młodzieży poświęcał się dlatego, iż w tym zawodzie widział jedyny sposób, przez któryby mógł swój naród przywieść do pierwotnej czystości obyczajów, którą utracono. Wkrótce też znalazł wielu zwolenników, a wreszcie urzędowe uznanie.

Według jego nauki Tien, który jest ojcem nieba i ziemi, rządzi światem; człowiek ma wolną wolę a jeśli ta skrzyżuje się z wolą Tiena—rodzi się los. Tien ma w monarsze swego namiestnika, więc cesarz chiński jest duszą państwa, opiekunem i ojcem narodu, któremu należy się bezwzględne posłuszeństwo. Kto wielbi monarchę, wielbi Boga, a wszyscy ludzie są jedną rodziną. Według tych zapatrywań ukształtowały się wszystkie społeczne stósunki w Chinach; rząd jest monarchiczno-despotyczny, wobec narodu uważanego zawsze za rzeszę niedorostłych dzieci. Syn podlega we wszystkim ojcu, któremu nawet wszystkie korzyści przypadają z jego odznaczenia lub zasług. Tego rodzaju patryjarchalne urządzenie państwa wymaga olbrzymiej hierarchii urzędniczej, a wszystko wychowanie zmierza ku temu, aby po tych szczeblach wspiąć się jak najwyżej. „Chiny są krajem szkół a przede-wszystkiem egzaminów, przez które osiąga się coraz wyższe urzędowe stopnie, wszystka atoli wiedza zdobyta jest przez mechaniczną pamięć“—a to na wiarę, gdyż tam niewolno nad niczem głębiej się zastanawiać i przemyślać. Bezwzględne, ślepe posłuszeństwo jest zasadą wszystkich urzędów a więc i zasadą we wychowaniu.

Konfucyjusz wiedział, że na wychowaniu spoczywa przyszłość, zostawił więc księgę Szukiny, której 300 pieśni, zdań i maksym stanowią kodex wychowawczy. Nadto jego Skarbiec domowy obejmuje w 100 artykułach teoretyczne przepisy tak dla nauczyciela, jak i ucznia co do sposobu i metody nauczania i w ogóle co do szkolnego porządku. Po miastach stara się władza gminna o urządzenie i utrzymanie szkół, zaczem w ślad idą wsi i większe osady. Działwa rozpoczyna naukę z 6 lub 7 rokiem, a ta trwa do 12 lub 14 roku życia i to od świtu do nocy, bez żadnych przerw wakacyjnych. W tym celu używają ksiąg drukowanych; gdy jednak pismo chińskie jest obrazowe, tj. każde pojęcie ma odrębny znak, a nadto różne wygłoszenie jego nadaje mu różne znaczenie, nauka czytania i pisania jest niezmiernie trudną. Encyklopedia wiadomości praktycznych, genealogija stu znakomitych rodzin w kraju, księga sekretów czytania i pisania pierwszego tysiąca

znaków czyli charakterów, księga trzechzgłoskowych wyrazów, księga moralności, czyli nauka ceremonij towarzyskich, a wreszcie historyja kraju, oto cały zakres nauk szkół ludowych i średnich w Chinach. Po ukończeniu tych nauk młodzież zdaje egzamin przed gubernatorem prowincyi, poczem udaje się do uniwersytetów, których jest bardzo wiele. Na czele wszystkich stoi Akademia cesarska w Pekingu, dokąd przystęp wymaga pokonania całego szeregu egzaminów. W akademii tej egzamina odbywają się w obecności cesarza co trzy lata, a z pięciu tysięcy kandydatów zaledwie 300 otrzymywać zwykło dyplomy doktorskie, poczem (jako tsin-tse) uczeni owi mają otwartą już drogę do najwyższej urzędowej karyjery. A jednak uczeni owi nie znają ani jednej nauki, ani jednej umiejętności, ani jednego obcego języka, a co najwyżej umieją napisać 20 tysięcy charakterów czyli wyrazów.

Dla płci żeńskiej nie ma szkół wcale żadnych; obyczaj wymaga, aby dziewczęta od 10 roku w domowym żyły ukryciu, ucząc się gospodarstwa, robót ręcznych i kilku nieodzownych modlitw na pamięć — nie każda też umie się podpisać.

O metodzie i porządku praktykowanym po szkołach opowiada Lechner¹⁾ jak następuje: Urządzenie szkoły jest bardzo proste. Tylko nauczyciel ma własny stół i krzesło, dziatwa musi je sobie do szkoły przynosić, podobnie jak papier, książki, tusz i pędzel do pisania. Nauka rozpoczyna się uroczystym obrzędem przed ołtarzykiem Konfucyjusa i Wutszongi, bóstwa umiejętności. Naprzód nauczyciel składa ofiarę przed ołtarzem i prosi o duchową obecność tych ubóstwionych postaci w czasie nauki, by młodzież kształcąc się wyrosła na sławnych mężów. Następnie uczniowie czynią pokłony przed ołtarzem i palą kadzidła, prosząc tych bóstw o opiekę i łaskę. Dzieci wchodząc do szkoły otrzymują nowe imiona chrzestne, które zatrzymują do chwili otrzymania naukowego, stopnia lecz je zmieniają żeniąc się lub otrzymując znakomitsze w hierarchii promocyje. Działwa wchodząc do klasy czyni pokłon przed ołtarzem i nauczycielem, poczem siada na swoich miejscach, a że nauczyciel uczy i wychowywa, więc srogo przestrzega karności i obyczaju. *Metoda nauki czytania* jest następująca: Nauczyciel i dzieci otwierają książki; nauczyciel czyta pierwszy wiersz na głos a dzieci powtarzają słowo za słowem, wskazując sobie palcem po znakach. Nauczyciel powtarza to tyle razy, aż się działwa sama czytać i wygłaszać należycie nauczy. Następnie uczą się dzieci tego wiersza na pamięć; kto się go wyuczył, podchodzi do nauczyciela, kładzie książkę na stole, odwraca się do niego plecami i recytuje z pamięci. Kiedy w ten sposób wszyscy wyuczyli się wiersza na pamięć, nauczyciel wygłasza wiersz drugi, uczy go czytać, odpytuje z pamięci, chłoszcze trzciną zgłaszających się do odpowiedzi zarozumiałców i tak postępuje dalej, aż całej wyuczy książki. Oprócz czytania, dzieci uczą się pisać. W tym celu otrzymują od nauczyciela wzorki znaków

¹⁾ Acht Vorträge über China p. 102.

zrazu najprostszych, a potem złożonych. Wzorki te podkładają pod przeźroczysty papier i naśladują je pędzlem tak długo, aż się nauczą dokładnie z pamięci je reprodukować.

Trudno nie podnieść tej okoliczności, iż stan nauczycielski w Chinach używa najwyższego poszanowania. „Kogo raz miało się za nauczyciela, tego przez całe życie jak ojca cześć należy“, uczy jedna z maksym kodeksu moralności, a po wszystkich księgach pełno upomnień, że po rodzicach nauczycielom najwyższą cześć oddawać się winno. Bezwzględne posłuszeństwo we wychowaniu, czysty mechanizm i rutyna w nauce, zupełny brak swobodnego myślenia i działania, naturze ludzkiej wręcz przeciwne wciskanie umysłów w przestarzałe i konwencyjonalne formy, oto ogólna charakterystyka instrukcyi i wszystkich za tem idących stósunków w Chinach.

Zgodnie z tém i cel wychowania całych pokoleń nie jest inny. Odwieczny konserwatyzm jest ideałem doskonałości, użyteczność a raczej nitylaryzm egoistyczny jest ideałem i drogą do szczęścia, mechaniczna rutyna jest szczytem moralności, tak różnej od ideału i wyższych przeznaczeń człowieka, niekończących się na szczęśliwém i wygodném przebyciu pełnej trudu drogi żywota. Więc mimo pewnych stron dodatnych w pojęciach religijnych, mimo siły tkwiącej w patryjarchalno-rodzinnym ustroju państwa, mimo widocznego dążenia do pewnej doskonałości i w ogóle, mimo tylu cywilizacyjnych warunków do rozkwitu, Chińczyk zasklepiwszy się skorupą egoistycznego rozumu, nietylko nie wnosi do skarbnicy rozwoju powszechnego człowieka żadnego zadatku, ale przeciwnie, odosobniony, jest doskonałym kontrastem tego wszystkiego, co się z całą ludzkością w dziejach dokonywa i staje.

Przez bardzo długi czas Japończycy stali na równym z Chińczykami stopniu cywilizacyi, a jako wyspiarze posunęli się nawet w téj mierze nieco dalej. Jestto lud wogóle zdolny, pilny, bystry, moralny, ambitny, przedsiębiorczy i z głębokiem poczuciem narodowém. Od kilku dziesiątek lat obznajamia się on z cywilizacją europejską i europejskimi językami, sprowadza do swego kraju uczonych profesorów a młodzież wysyła do Paryża, Londynu i Niemiec na naukę; ma więc przed sobą przyszłość. Obok wysoko rozwiniętego przemysłu Japończycy posiadają bogatą literaturę, której znajomość rozpowszechniają szkoły rozmaitego rodzaju. Płeć żeńska nie jest u nich tak zaniedbaną, jak w Chinach, dziewczęta pobierają porządną naukę i to w szkołach publicznych, a nadto cieszą się większą wolnością i uważaniem, niż u wszystkiej reszty ludów wschodnich. Ze wszystkich ludów azjatyckich Japończyk jest najoświecenszym choć polityczny system kontroli spraw publicznych, wysoko rozwinięty, przybiera charakter szpiegostwa i denuncjacyi nie zasługujący wcale na uznanie.

2. Wychowanie u Indów.

Wspaniały prolog dramatu historycznego rozwoju ludzkości odbywa się przed wiekami w kraju dotąd pełnym cudów przyrody, niewyczerpanego bogactwa i najróżnorodniejszych kontrastów. Około dwu tysięcy lat przed Chr. spuszcza się z wyżyn Iranu potężny odłam aryjskiego plemienia w nizinne okolice Indu i Gangesu, podbija pierwotne tam mieszkające ludy i kształtuje się w społeczeństwo właściwego sobie ustroju, w którym zwycięzcy oczywiście najwyższe, pobici zaś najniższe stanowią ogniwo. Wpływy Greków, Rzymian, Arabów, Portugalczyków a wreszcie Anglików, kolejno po sobie następujące, zmieniły nie do poznania pierwotne tego ludu stosunki, a te właściwie zająć muszą na chwilę naszą uwagę.

Starożytne plemię Indów wyznaje w *Parabramie* źródło wszechrzeczy, przemożną potęgę i ostatnią przyczynę wszelkiego porządku i prawa w naturze. Bóstwo to zniża się do skończoności a całe mnóstwo nieprzeliczonych a tak różnorodnych zjawisk jest jego wcieleniem. Ono więc duszą wszelkiego istnienia, ono wszystko przenika i ożywia, wszędzie też obecne jest i przytomne a wszystko zmysłowe, wszelkie twory i zjawiska przyrody są jego czasową, migotną szatą.

Posłuchajmy jednej ze starych pieśni. „Jam jest i proszkciem drgającym w promieniu, promieniem i słońca kulicą; jam gajów szeptaniem i mórz piorunną grą; jam jest przedświtu mruganiem i wieczoru chłodnym tchem; ja jestem i sterem i sternikiem i skalą, która im wroga. Ja jestem żywota drzewem i ptakiem śpiewającym na drzewie tém; jam milczeniem i głosem, myślą i słowem, westchnieniem fletu i ludzkiego rodu tętno i duch. Jam jest iskrą w krlenieniu i zlocistem w kruszczu spojrzeniem, motylem i płomieniem, co go pochłania; ja jestem i cierniem i różą i kochankiem róży, słowikiem upojonym jej wonią; jestem chorobą i wyzdrowieniem i jadem i lekiem, ja wojną, pokojem, pobojuwiskiem i tryunfem. Ja węglem w głębinach i budowy wszechświata nadziemskim szczytem, bo ja budową i mistrzem i jej rozwaliskiem; jam jest i lwem i jagnięciem i pasterzem, jam łańcuchem wszech jestestw i wszystkich światów pierścieniem, jam jest wzniesieniem ponadgwiazdźlistem i upadkiem w bezdno otchłani. Ja jestem, co jest i co nie jest, ty wiesz o wieszczu mój, kto jestem, więc o mnie świadczy, że jam jest duszą wszystkiego, co jest.

Lud o takim pojęciu bóstwa jest wyraźnie na tym stopniu rozwoju, na którym przemaga *wyobraźnia*; więc dając wyraz poczuciu swej zależności od bóstwa i tłumacząc się z tego ideału, zestawia zjawiska prawem przeciwieństwa i następstwa w łańcuch obrazów, którego końce zanurzone w mrocznych głębinach świadomości, a środek tylko przesuwają się przez jej jasny poziom. Stąd to u Indów pochodzi cześć dla każdego w przyrodzie zjawiska, jako objawu samego Parabramy,

stąd brak sił, by się wydobyć z pod przemożnej władzy imponującego im przyrodzenia, stąd uczuciowość pełna melancholii, dziwnie ujmująca tęsknota i pragnienie do odwiecznego wszechrzeczy pierwiastku.

„Gdybyśmy ksiąg całe wylali morze i wypowiedzieli słów tyle, ile Ganges od swego początku fal wydał i wydaje, jeszczebyśmy cię nie wyrazili i nie wypowiedzieli. Nie mamy miary, szukamy godnej ciebie modlitwy i znaleźć jej nie możemy; więc wielbimy tylko blask twojej piękności, wpadamy w zachwyt i wzdychamy; boś ty jest wyższy nad wszelkie zdanie, nad wszelkie mniemanie, nad wszelkie wyobrażenie. Przeczytałem i wysłuchałem wszystko, co ojcowie nasi o tobie mówili; kończy się rozmowa, kończy się i życie, a ja — o wielki Boże! jestem dopiero na początku opisu twojego oblicza“. Tak modli się starożytny Indyjanin pełen pobożnej zadumy, bo nie wydobył swej świadomości z pod przygniatającej przewagi bogatej wyobraźni. W jego mniemaniu tylko Parabrama może powiedzieć, że jest, bo wszystko zresztą przemijające jest i nikome. Jest on jakoby dzieckiem powszechnego człowieka, które o sobie przez trzecią mówi osobę, bo nieprzyszło jeszcze do jasnej świadomości siebie.

Parabrama jest trójcą, a objawia się jako Brama (wszechmoc twórcza) Wisnu (wszechmoc życie utrzymująca) i Sziwa (wszechmoc zniszczenia). Brama jest starcem czterolicym (jak nasz Światowid) i czterorękim a najwydatniej przejawia się w geniuszach. Wisnu jest młodzianem w pełni życia mając Lakszmi, boginię piękności za żonę. Sziwa jest kościotrupem z kosą w ręku, wyobrażenie śmierci wszystkim ludom aryjskim wspólne. Od Bramy wszyscy ludzie pochodzą: bramini powstali z głowy, szetrysi z piersi, inni z innych części jego postaci. Wskutek tego pojęcia w układzie społecznym tego ludu powstała kastowość i dziedziczność zatrudnień. Najwyższe miejsce społeczne zajmują bramini (kapłani), obok nich stoją wojownicy, do których zalicza się król.

Pojęcia religijne starych Indów, które, nawiasem mówiąc, są zarazem pierwotnem źródłem panteizmu wszelkiego rodzaju i formy, wskazują wcale niejasno a raczej jednostronnie uczuciowo cel człowieka i dają zasadę wszystkiego wychowania. Miłość wzajemna rodziców i dzieci jest bez granic, miłość przyrody charakterem moralności, a wzajemna życzliwość powszechnem piętnem życia i obyczaju tego ludu.

„Kiedy cię dziecię niewinne pocałuje, spłynęła na cię łaska Parabramy“. Ależ i posłuszeństwo dzieci rodzicom i cześć nauczycieli jest wielka: „Bo trzem osobom na ziemi winno się cześć bezwzględna: ojcu, matce i nauczycielowi. Pierwszy daje życie, druga wychowanie a trzeci naukę i rozum, dlatego zwać go należy najszanowniejszym“. Lecz kiedy nauczyciela pozbawionego godności swej kasty wyprzeć się można, matki opuszczać nie wolno.

Wszystek lud wychowywał swe dzieci na wzór dzieci braminów, a za typ ich uważać można ojca Siakuntali, ją samą zaś za arcydzieło dobrze wychowanej dziewczycy¹⁾. Bramini na mocy praw swojej kasty sami wyłącznie posiadają naukę, znają pismo (samskryt) i dierżą w swem ręku wszystkę wiedzę i wykształcenie, których udzielają innym kastom o tyle, o ile uważają za stósowne. Już wojownicy tylko elementarne pobierali wiadomości, ćwicząc się raczej w sztuce rycerskiej, jako w głównej enocie swojego stanu. Rolnicy otrzymywali, obok elementarnych nauk, praktyczne wskazówki w zakresie swego zajęcia, które, podobnie jak i rzemiosła, przechodziło dziedzicznie z ojca na syna. Stan czwarty i piąty, pogardzony zupełnie, nie pobierał żadnej nauki. Płci żeńskiej nie udzielano nauk, w obawie utraty czystości obyczajów. Wyjątek stanowiły bajaderki, tanecznicze podnoszące urok publicznych obrzędów religijnych, uczono je bowiem starannie obok tańca, śpiewu i muzyki, także czytania, pisania i rachunków. Szkół publicznych w naszym rozumieniu w Indyjach nie było, a istniejące zakłady służyły tylko dla dzieci królewskich, bramińskich i rycerskiego stanu. Naukę elementarną stanowiło czytanie, pisanie, gramatyka i rachunki; naukę dwu pierwszych przedmiotów łączono ściśle ze sobą i równocześnie ćwiczeno w sposób, iż jedno dziecko nieco poduczone uczyło drugie dzieci pod nadzorem nauczyciela. Początkowo pisano na piasku, potem rysikiem na liściach palmy, a wreszcie atramentem. Główny jednak ciężar instrukcyi młodego pokolenia polegał na rodzicach, którzy mieli obowiązek wyuczać dziatwę własnego rzemiosła i zręczności zawodu i kasty.

Kastowość w instrukcyi ma swoje dobre, ale ma i bardzo złe strony. Niewątpliwie wrodzone zdolności mogą się przez dziedzictwo w młodem pokoleniu spotęgować, a więc i rozwiniecie ich szybsze, i postęp rzemiosł i sztuk żywszy być może. Gdy każdy już z urodzenia ma przeznaczone zajęcie, to usuwa się szkoda, wyniknąć mogąca z wahania się w wyborze zawodu, wreszcie porządek ten uważany za święty, usuwał zazdrości i niezadowolenia społeczne. Pomijając jednak, że stosunek liczebny zatrudnień i zajęć zostawiony przypadkowi urodzenia, nie zawsze może być proporcjonalny do społecznej potrzeby, to w każdym razie system kastowości znieważa godność ludzką i niedopuszcza wolności naturalnego rozwoju pokoleń,

¹⁾ Bohatyrka dramatu Kalidasy żyje wyłącznie w towarzystwie ojca i natury, a że w każdym jestestwie jest dusza, więc fijołek uczy ją skromności, lilija czystości a róża godności. Ona rozumiała każdy kwiatek, każdą sarneczkę i jaskółkę i zawsze miała do powiedzenia ojcu coś z tych pięknych myśli, których jej udzielały kwiaty i ptaki, a myśli te były ziwsze czyste i niepokalane. Raz tylko jakaś natrętna muszka powiedziała jej coś, czego nie mogła zrozumieć, to jest, że w ogrodzie znajduje się ktoś, co ją pokochał — a był to królewski syn.

zwłaszcza, że nie zawsze i nie koniecznie zdolności dziecka odpowiadają zawodowi odziedziczonemu po ojcu. W praktyce dziejów kastowość wykazała nie postęp, ale upadek rzemiosł i sztuk; a nadto, kiedy wina upokarzała indywidualum i rugowała je do niższej kasty, widok podniesienia się ku wyższej, nadzieja uznania i wyższej czci nie uśmiechała się nigdy dla talentu, większej zręczności w pracy i poświęcenia, ani zgoła dla jakiegokolwiek moralnej lub umysłowej doskonałości.

Życie jest tylko snem; cierpliwość i abnegacja to najwyższa cnota, śmierć to najwyższe szczęście. W takich to zasadach utwierdzali bramin i utrzymywali go w ciemnocie. Do wyższej konsekwencji tego rodzaju spoglądu na świat, nie bez przymieszki sporej pesymizmu, doprowadził reformator braminizmu *Budha*, który dotąd cieszy się największą liczbą wyznawców na kuli ziemskiej (295 milionów jawnych), jakkolwiek z Indyj wyznanie jego wyparte zostało przez braminów.

3. Wychowanie u Persów.

Z pośród starożytnych ludów Iranu, po Indach, plemiona Medopersów zasługują na szczególną uwagę. Prócz Tybetu górnego, Kabulu i Baktryi zajęli oni porzecza Eufratu i Tygru, kraj pełen rozkosznych widoków natury, bogactwa i urodzajności, który i ducha ich nastroił marząco i fantazyjnie. *Babilon*, ów wielki gród pałaców kąpiących się w ustawicznej zieleni rajskich ogrodów, stek najfantastyczniejszych pomysłów, był cudem świata istotnie. Był to *Paryż* starożytnego Wschodu, gdzie przepych i wytworność, miękkość i galanterya po pierwszy raz występują na historyczną widownię. Tu dostrzegamy pierwsze objawy rycerskości (w średniowiecznym rozumieniu tego wyrazu), bo tu po pierwszy raz miało miejsce swobodniejsze obcowanie towarzyskie płci. Tu po raz pierwszy widzimy salon z muzyką i tańcem, a wreszcie tu po raz pierwszy puder, róż, kosmetyki, fryzury, olejki i zgoła wszystko, co mniej karnie trzymana fantazyja stworzyć usiłowała do urojonego upiększenia lub uprzyjemnienia stósunków życia.

Pasterz patrzy na gwiazdy i zowie je, jak swoje zwierzęta, kupiec z płaskiego dachu śledząc ich bieg, by w swoich drogach nie chybić, daje im swoich towarów imiona, a tak powstaje *część gwiazd*, pierwotna religija natury, ujęta przez Magów w astrologiję, pełną fantazyjnych uprzedzeń i zabobonów. a jednak matkę późniejszej, tak poważnej nauki astronomii. Wszystka tajemnicza umiejętność: wróżbiarstwo, czarnoksięstwo i zaklinanie duchów, tu mają swój początek, a wszystko to działwa niekarnej *fantazji* — mimo, że społeczeństwo ukształtowało się w porządek, o charakterze rycersko-wojskowym — nawet despotycznym.

Na takich psychicznych motywach rozwijające się pierwotne pojęcia religijne, uporządkował około 800 r. przed Chr. *Zoroaster*, nada-

jąc swemu narodowi księgi, zwane: Zend-Awestą. Treść ich stanowią bardzo piękne, choć nieco fantastyczne obrazy i legendy, mające na celu podnosić lud, do co raz wyższego umoralnienia. Serwane, najwyższa istność, jest uosobieniem rozumu i nieograniczonej dobroci: to pokój, niebo. Aby świat stworzyć, wywiódł on z siebie Ormuzda i Arimana, bogów światła i ciemności, którzy ze sobą wieczną prowadzą wojnę. Życie też ludzkie jest ustawiczną walką dobrego ze złym pierwiastkiem.

Wszystko dobre i piękne, wszystko szlachetne, prawdziwe i sprawiedliwe, każdy prawy uczynek, a nawet myśl produkcyjna jest udziałem i sprawą Ormuzda; wszystko niskie, nędzne i podłe, kłamstwo, złość i zbrodnia jest udziałem i sprawą Arimana. Zadanie człowieka leży w tem, by dążył za Ormuzdem, jako prawdą i światłem, a wszystkiemu, co złe, stawiał opór, a nawet otwarcie je niszczył jako dziedzinę Arimana. Na tej podstawie starożytni Persowie poczuli się do ciągłej walki z Arimaniem i staczali ją nie tylko trzebieeniem nieprzystępnych lasów, wytepianiem drapieżnych lub szkodliwych zwierząt, zamianą pustyni w rajskie okolice i ogrody, ale i usiłowaniem, by słuszności i prawdzie stawało się zadosyć, nawet i poza granicą ich państwa. Cóż więc dziwnego, że jako lud tak wojowniczo usposobiony, wojnę i bohaterstwo za ostateczny wybrał sobie ideał.

W ściśle naukowym kierunku Persowie niedokonali niczego. Działwa ich od 5 do 20 roku życia ćwiczyła się w jeździe konnej i strzelaniu z łuku; wychowywano ją w poczuciu honoru i otwartości serca, kłamstwo było najwyższym wstydem i hańbą. Młodzież zobojętniano na wysilenia fizyczne, przyuczano ją do ciężkich usług i chowano w surowej karności i wstrzeźliwości. Wogóle wychowywano młodzież do rycerskiego zawodu, na zdobywców i panów świata. W zakładach publicznych miała ona pod kierunkiem doświadczonej starszyny rozwijać się w poczuciu sprawiedliwości i prawdy, a ćwiczyć w panowaniu nad sobą, jako w enocie stanowiącej podstawę siły i potęgi narodu. Z rokiem 25 młodzieniec zaliczany był w poczet obywateli i wojowników, a z 50 r. dopiero, wolny już od obowiązków rycerskiej służby, mógł się oddać spokojnemu życiu, lub poświęcić wychowaniu młodzieży. Osobnego nauczycielskiego stanu w Persyi nie było, tylko dla *Magów* ustanowiono szkoły, w których obok pisma świętego uprawiano i świeckie umiejętności. Na dworze panujących istniała szkoła dla królewskich synów i możniejszych rodów. Kobiety wyrabiały piękne tkaniny i ko-bierce, cenione wysoko w starożytności.

Wiadomo, że dumne państwo perskie padło pod siłą oręża Aleksandra Wielkiego, który Babilon chciał obrać za stolicę zawojowanego świata; wiadomo jednak i to, że geniusz ten uległ ujemnym wpływom perskiego żywiołu, któryby go był również o ruinę przyprowadził, jak nie

był zdolny sam po upadku narodu dźwignąć go i odrodzić. Fantazyjny przepych, nieokiełzany zbytek i za tem idąca rozpusta i wyuzdanie, stoczyły wszystkłą siłę tego z natury rycerskiego narodu.

4. *Wychowanie w Egipcie.*

Egipt, kolebka mnóstwa ściśle nie ujętych, ale zaledwie instynktowo poczuwanych idėj, kraina pełna tajemnic i polysków głęboko dumającego *umysłu*, skamieniałych we Sfinksach i Memnonach, zatrudnia dotąd uczony świat i dotąd jeszcze zostaje zagadką w historii rozwoju powszechnego człowieka. Mumija, wieki trwająca, to symbol téj społeczności, gdy najwybitniejszym pomnikiem jej narodowym jest piramida, więc grób. Rozmiłowanie w odwiecznej tradycyi i za tém idąca życia nieruchomość, obok zadumy głębszej natury, oto charakterystyczna cecha ludu, który, bądź co bądź, jest przecież pomostem między cywilizacyją starożytnego Wschodu a klasycznym światem.

Theut, babilończyk, zwiedziwszy Indyje, miał być założycielem stubramnych Teb, najpierwotniejszego nad Nilem społecznego ogniska. Jemu przypisują ukształcenie mowy i pisma, jemu wszelkich nauk początek, jak niemniej organizacyję ludu i podział na kasty. On był twórcą religii i prawodawcą, jako wysłaniec nieba, przyjaciel Ozyrysa i Izydy, bogów światłości, którzy wszystko wiedzą.

Istota religii była tajemnicą kapłanów i zniknęła wraz z misteryjami; znane są tylko powieści i legendy pełne symboliki o bóstwach rozmaitych, dość podobne do baśni Zend-Awesty. Bóg jest istotą niewidzialną, nie ma żadnego nazwiska, bo go pojąć nie można. On jeden *jest* rzeczywiście, jako bezwarunkowy duch i wiecznie twórcza idea, która *jest, była i będzie*, a zasłony jej żaden śmiertelny nie rozedrze. Wszystko inne znikomością i nicestwem. On to stworzył przestrzeń i czas, a z tych zrodziły się inne złe (Tyfon) i dobre (Ozyrys z Izydą) duchy, które ustawicznie ze sobą walczą. Dzieje tych walk stanowią właśnie treść legend, którymi kapłani pouczali lud trzymany pod względem religii w zupełnej zawsze niewiadomości.

Jakkolwiek w Egipcie panował król, rząd był teokratyczny, gdyż kapłani trzymali króla nieomal w niewoli. Naród podzielony był na siedm kast, chociaż mniej ostro od siebie oddzielonych, niż w Indyjach. Kapłani stanowili kastę najwyższą, w ich też ręku spoczywają wszystkie tajemnice nauk, sztuk i umiejętności. Oni posiadają kalendarz i obliczone zaćmienia, im znane są klepsydry i kompasy; matematyka, geometryja, budownictwo wysoko rozwinięte. Tysiące lat przetrwałe malowidła i balsamowane ciała dowodzą głębokiej znajomości chemii, nauk przyrodniczych w ogóle i medycyny. Muzyka, owa rozkosz bogów, kwitnie u nich, by podnieść urok obrzędów religijnych pełnych tajemnic.

Rzeźba ich smutna, otwartém okiem w dal zapatrzona, zdaje się gonić za nieskończonością; olbrzymie gmachy dowodzą tego samego pragnienia: labirynt, mógł tylko umysł przeczuwający nieśmiertelność wymyśleć i wykonać — wszystko też u nich olbrzymie, tajemniczego znaczenia a bardzo małej praktyczności.

Egipcyanin wierzy, że się w dzieciach odradza, więc je wychowuje starannie. Działwa po wyjściu z opieki matki, trzymana karnie przez ojca, który przyucza ją swego rzemiosła, uczęszcza do szkół odpowiedniej kasty, bo tyle było szkół, ile kast. We wszystkich jednak uczą czytać i pisać pismem *demotyczném* i rachunków. Pismo *hieratyczne* i *hieroglificzne* znane było tylko kaście i młodzieży kapłańskiej. Dla niej też i dla potomków stanu rycerskiego były przystępne szkoły wyższe, akademije zwane *mistryjami*. Było ich trzy: w Heliopolis, Memfis i w Tebach, stanowiące razem stopniową całość. W Tebach czerpano ostatnie prawdy filozofii, religii i reszty nauk, a uczniowie tych zakładów urządzonych jakby internaty, przyrzekali nie zdradzać tajemnic otrzymanej nauki. — Dla obcych wstęp do tych wysokich szkół był wzbroniony a jednak Dedal, Pytagoras, Mojżesz, Solon, Lykurg i Płato kształcili się w Tebach a z wykształcenia swego zrobili tak świetny na rzecz ludzkości użytek. Z tego powodu możnaby twierdzić, iż Egipt to pierwotny uniwersytet ludzkości.

We wszystkich szkołach dla ludu uprawiano matematykę i geometryję starannie i to, jak Płato świadczy, metodą wyborną, bo poglądową, w zabawie, przy której używano jablek, krążków z różnego metalu lub tym podobnych rzeczy i odszukiwać uczono stosunków. Do nauki pisma używano papirusu i czarnej lub czerwonej farby. Gimnastyka była z instrukcyi wykluczona.

Nigdzie kobieta na Wschodzie nie znaczyła tak wiele, ile w Egipcie; lekceważono ją wprawdzie, ale ona rządziła domem i mężem, choćby on był nawet kapłanem. Młodzież żeńską uczono mniej starannie niż męską, a jednak każda niewiasta umiała czytać i pisać, a przedewszystkiem dobrze rachować, boć to rejentka domu i gospodyni praktyczna mniej praktycznego małżonka. Córy kapłańskie bywały wyżej i staranniej kształcone i często zajmowały się nauczaniem młodzieży swej płci, były też biegłe w muzyce obrzędowo-religijnej. Wszystkie dziewczęta w ogóle znały dobrze gospodarstwo domowe, sekreta kuchenne i wiele robót ręcznych.

Nikt nie zaprzeczy potężnego cywilizacyjnego wpływu jaki w swoim rodzaju wywarli *Fenicyjanie* i *Kartagińczycy* w świecie starożytnym. Wyszędłszy z Egiptu 300 lat przed Mojżeszem do Babilonu a z tamąd wyparty na wybrzeże skaliste włóczęga ten i cygan, kupiec, anglik starożytności, rzuca się na morze i panuje światu nie orężem, ale bystrą *uwagą* i przebiegłością. Wyzyskuje

wszystkie narody bacząc, czego komu potrzeba a zaspakajając przez to swoją żądzę złota. Żartuje z religii i filozofii, poezji nienawidzi a działwę uprawia wczesnie do kupieckiej włóczęgi i do uwagi, z czegoby zysk wyciągnąć. Grzeczność kupiecka, to najwyższa moralność — muzyka i taniec to głupstwa, najlepszy płas — z towarem a z dźwięków najmilszy — brzęk złota. Najwyższy rozum i cnota: umieć się wzbogacić. Gdzie takie są zasady i ideały, tam mowy być nie może o wychowaniu i środkach edukacyjnych, godnych uwagi w rozwoju i wykształceniu powszechnego człowieka, aczkolwiek wielkich usług, które oddali ludzkości, zaprzeczyć tym ludom nie można.

5. Wychowanie u Izraelitów.

Z całego szczepu semickiego Izraelici przedstawiają się jako naród na wskrós pedagogiczny; żywioł religijny, ściśle z narodowym złączony, wydał tu niebywałe w historii rezultaty. Tysiące lat pod niewolą egipską, babilońską, perską, macedońską, syryjską i rzymską, pod prześladowaniem pogan, chrześcijan i mahometanów, pod gwałtem i pastwą surowych praw rozmaitych książąt, w pogardzie u wszystkich prawie narodów, lud ten, rozproszywszy się po całym świecie, pozostał przecież sobą, zatrzymał swój odrębny charakter, a to dzięki wierze i plemiennemu poczuciu, których, mimo straty wszystkiego zresztą, przecież nie uronił. Okoliczność ta dowodzi potęgi, jaka tkwi w konsekwentnem wychowaniu, opartem na czystych religijnych tradycjach i narodowem poczuciu odrębności, ale poucza zarazem, że te jedynie czynniki we wychowaniu zdolne są odnieść skutek tego rodzaju i ratować naród wśród rozbicia. Mimo jak najściślejzego trzymania się tradycji ojców, Izraelici po wszystkie czasy umieli stósować się do okoliczności; czynili to wprawdzie z rozmałą godnością, ale bez zatruty właściwego im piętna. Dzieje ich świadczą, iż się nie zasklepiali przed postępem mimo upornego trwania przy zasadniczych podstawach swojej religii i narodowego obyczaju. Można by twierdzić, iż lud ten reprezentuje w psychicznym rozwoju powszechnego człowieka: *pamięć* skojarzoną z uporem, w dobrem i złem znaczeniu tego wyrazu. Pierwotne tradycje o Bogu, początku świata i dziejów naszego globu u nich przechowywały się najwierniej, bez przymieszki wszelkich fantazyjnych lub mytologicznych osłon i baśni. U nich pierwszy (1600 lat przed Chr.) pojawia się historyk z kroniką, genealogiją i chronologiją, które mimo bardzo poważnych naukowych napaści, w prawdzie swej nie zostały zachwiane. Wreszcie Hebrejczyk dotąd żyje rozpamiętywaniem o obiektach Boga niespełnionych, a pamięć ta stawia go wysoko po nad ludy Wschodu, gdy przez cały ciąg dziejów służyła mu wiernie do uchronienia czystości pojęcia Boga, wyrobionego przez gieniusz narodu pod szczęśliwym wpływem filozoficznych nauk Egiptu.

Żaden lud w starożytności nie zdobył się na powszechną wiarę w Boga o tak abstrakcyjnem pojęciu. Jehowa znaczy tyle co *jest, było i będzie*; przypomina to Brame, Wisznu i Sziwę, ale oczyszczone w głębokiem pojęciu, które znalazło wyraz w napisie egipskiej świątyni Izydy. Jest to trójca, ale abstrakcyjna i oderwana, bez wszelkiej symboliki i lupiny zmysłowej; to też w rozumieniu żydowskiem, Boga wyobrażać sobie nie można. Z Bogiem tym wybrany lud zawarł przymierze, obowiązując się do chowania przykazań; miał jednak wolny wybór w działaniu, a przez takie pojmowanie rzeczy ludzkość dźwiga się w Izraelu ku wyżynie wartości i zasługi indywidualnej, dotąd w historii niedostrzeżonej, zdobywa nowe żywioły do dalszego rozwoju, która to okoliczność świadczy zarazem o wysokiem stanowisku ludu hebrejskiego w dziejach wychowania.

Życie rodzinne i spójność familijna były podstawą patryjarchalnego ustroju tej społeczności, a wychowanie i kształcenie młodzieży było ściśle religijne i Zakonem uporządkowane. Kiedy Bóg uważany był za władcę narodu, ojca rodziny uważano za jego zastępcę i kapłana. Bez względu na posłuszeństwo rodzicom i surowa karność były wyrazem miłości familijnej. Ojciec był wszystkim: kapłanem, sędzią i nauczycielem, a państwo nie starało się nigdy wkroczyć w te patryjarchalne stosunki. Każdy pierworodny syn Bogu był poświęcany, każdy inny w 40 dniach po urodzeniu otrzymywał w świątyni z rąk kapłańskich błogosławieństwo. *Celem* też wszystkiego wychowywania było to, aby dziecię zostało prawym sługą bożym i prawym Izraelitą, nie bez niechęci i lekceważenia wszystkiego, co nie żydowskie. Sumienie ducha narodowego, objawiające się w prorokach, wzywało wprawdzie nieraz masę ogólną ludu do podnioslejszego zapatrywania, do zbycia się partykularyzmu i obudzenia pojęć i uczuć humanitarnych, wpływ jednak tych niepospolitych mężów, aczkolwiek potężny, ograniczył się w skutku więcej do zachowania czystości wiary i narodowego obyczaju.

Ośmdziesiąt lat przed Chr. Judea cieszyła się rozwojem szkół, które załudnić musiał zaprowadzony przymus szkolny; a jakkolwiek zdanie powszechne w Izraelu: „Jeruzalem zburzone zostało, ponieważ zaniedbano należytej nauki młodzieży“, zdawałoby się stwierdzać znaczenie i wpływ szkoły, to inne zdanie „Błogosławiony ojciec, który sam syna uczyć potrafi i błogosławiony syn pobierający naukę od ojca“ świadczy, ile powszechne przekonanie kładło wagi na wartość i znaczenie wpływu domowego wychowania.

Jeszcze przed Samuelem pojawił się szczególny rodzaj szkół, zwanych *szkołami proroków*, które ten sędzia do rozkwitu przyprowadził. Pewna ilość młodzieży, mieszkając wspólnie pod dozorem uczonych i bogobojnych mężów, kształciła się w poezyi, muzyce, medycynie, a przede wszystkim

w Piśmie Świętem i gruntownem rozumieniu Zakonu. Za czasów Salomona i następnych królów rozwolnić się domowe wychowanie u Żydów, którzy przez zbytek dozwolili upaść prostocie i karności pierwotnych obyczajów. Niewola babilońska oddziałała korzystnie na te stosunki. Po niej też powstały *Synagogi* złożone z uczonych w Piśmie Sw. a zowiących się rabinami. Oni to objaśniali lud wykładem tradycyji i praw, wydawali w wątpliwych wypadkach sądowe wyroki, godzili spory, pełnili urząd pisarzy, a wreszcie cheiwszą nauki młodzież przypasabiali na rabinów. W ten sposób powstały *szkoły rabinów*. Później, gdy *Faryzeusze* najwyższy kładli nacisk na tradycyjny wykład pisma, *Sadduceusze* zaś całkiem tradycyję odrzucali, a *Essejczycy*, niegodząc się ani z jednymi, ani z drugimi, na pobożnem życiu wszystką wartość zakonu opierali — różnice tych zapatrywań i spory, nie były bez szkodliwego wpływu na wychowanie i szkoły, które przedewszystkiem pod rządem i dozorem rabinów pozostawały.

B) Wychowanie u ludów klasycznych.*)

Gdybyśmy Izraelitom niczego więcej nad pismo starego zakonu nie zawdzięczali, to ich wpływ edukacyjny na dzisiejsze społeczeństwo stwierdza się już tem, że biblija jest dotąd niezmiernie ważnym przedmiotem i środkiem nauki, moralności, wszystkiego wychowania uobyczajenia mas chrześcijańskich ludów i w całej szkole ludowej. Wszystkie narody Wschodu nie mają się niczem podobnie wpływem i ważnem we wychowaniu i rozwoju ludzkości poszczycić, a jakkolwiek w społeczności ludzkiej dziś żyjącej tkwi i ich usiłowań i dorobków spuścizna, to jednak już w przerobieniu umysłów i rozwinięciu, a mianowicie w umysłowym i moralnym spadku, jaki nam przypadł w udziale po ludach klasycznych: Grekach i Rzymianach. Na wzorach, których u tych zaczerpnięto ludów, ukształtowały się wszystkie prawie stosunki chrześcijańskich społeczeństw; nauki, filozofija, sztuka, historia, matematyka, prawo, słowem wszystko nasze umysłowe i intelektualne życie, u ludów tych znajdują zasadniczą podstawę. Okoliczność ta wskazuje, jak wielkim zasobem rozwojowych i wychowawczych żywiołów obadwa te ludy obdarzone być musiały, a chociaż i u nich jeszcze nie znajdziemy ostatecznego ideału, to przecież dostarczą nam one całego szeregu bardzo cennych doświadczeń i teoryj w dziedzinie wychowania.

1. Wychowanie u Greków.

Grek mógłby nam w rozwoju powszechnego człowieka przedstawiać *rozwoję*, ów przymiot głębszego rozumu i oświeconego umysłu. Przy twórczej fantazyi, niezbędną ona do wykonywania arcydzieł sztuki,

*) *Fr. Breznik*. Erzieh. u. Untr. bei den Griech. u. Röm; Gymn. Progr. Rudolfswert. 1883 i 1884.

a treść, którą najmilej się zatrudnia, są idee i myśli wchodzące w zakres pytań: piękna, prawdy i dobra. To też Grek rozmiłował się w tych idejach, a sława ojczyzny, mądrość, cnota, piękno i chwala były hasłami, którymi nie tylko zaprzętał swój umysł, ale im całe życie z rozkoszą oddawał w ofierze. Dlatego dzieje tego narodu, to bardzo stanowcza klasa w szkole powszechnego człowieka, to etap w rozwoju olbrzymiego znaczenia, stopień, przez który pracą myśli przejść winni ludzie i ludy, by dobiec do dzisiejszej wyżyny cywilizacyjnej.

Już samo położenie geograficzne i układ fizyczny Grecyi, wskazuje nam jej znaczenie. Półwysep ten nawet w kontynentalnej, swej północnej części jest pełen uroku i czaru: wszak Tessalija ma Olimp, siedzibę bogów. Dalej ku południowi rozczepia się kraj na mnóstwo półwyspów, aż wreszcie rozprasza w gromady nieprzeliczonych wysp, stanowiących pomost między azyjatyckim a europejskim kontynentem. Każdy zakątek ma tu swoje bóstwa opiekuńcze: Helikon, Parnas, Pindus, to muz siedliska; tu schodzi na ziemię najpiękniejszy z bogów Apollo, tu Hezyod z ust muz poświęconych piękności słucha i uczy się powieści o życiu i losach bogów. Tu lira i cytara, tam flet towarzyszy skończon-j, doskonałej pieśni, tu społeczeństwo kształtuje się na podstawach wolności. Jak fale morza kołyszą się ustawicznie około bogato urzeźbionych brzegów, tak i duch Greka, pełny ożywienia i niewymuszanej swobody, przy głębszej myśli, kierowanej rozwagą, wzbuja się do doskonałości, harmonii wewnętrznej i równowagi, przedtem u żadnego z narodów niedostrzeżonej. Pierwotne czynniki jego umysłowego rozbudzenia są obce; Fenicyja, Azyja Mniejsza i Egipt przyniosły na grunt pelagijsko-helleński nasiona, które wyrósłszy tu bujnie, usamorodniły się tak po helleńsku, że wyglądają zupełnie inaczej i oryginalnie. Duch grecki przerobił wszystko na swoją miarę i sposób, i po swojemu stosuje w praktyce życia. Żaden despotą nie kształci tu obyczajów i nie układa społecznego porządku, wszystko u nich wypływa z ugodowej, rozważnej myśli powszechnej, a chociaż naród rozbił się na mnóstwo rzeczypospolitych i drobnych państweczek, łączy się jednak przez szeroką miłość ojczyzny i wolności, przez wspólny język, przez sztukę, igrzyska, związki i pojęcia religijne, których poetyczna szata, uzmysławiająca symbolicznie potęgę i czynniki przyrody, i rozum panujący światu, była tylko wyrazem poczucia piękna i bogatej, lecz rozwagą w korbach utrzymywanej fantazyi.

Bóg w abstrakcyjnym pojęciu nie był obcy Grekom. Filozofowie ich uczyli, że to najwyższa istność bez początku i końca, duch pełen dobroci, w której świat stworzył. Jego przymioty przechodzą ludzkie pojęcie, tylko rząd jego jest widoczny w całej naturze. On jest jeden, bo natura jedna, a rozwaga ludzka w tak harmonijnym świecie nie może przypuszczać większej ilości bogów. Jest wszechwiedzący, czyta w skrytościach serca ludzkiego, a czyni tylko dobrze. Ludzie, to jego najpiękniejsze dzieło, to jego dzieci, które mu winny cześć, zwłaszcza przez przestrzeganie obrzędów religijnych, gdyż rozum ludzki nie nad

nie piękniejszego i rozumniejszego wymyśleć nie zdoła. Czcze są jednak ofiary bez piękna duszy i czystości serca, które ma być najmilszym ołtarzem boga. Modlić należy się nie o znikome dobro, lecz o piękno duszy, szlachetność, cnotę, mądrość, odwagę i wytrwałość w losach przeciwnych. Użyteczność w społeczeństwie to najwyższa zasługa, bo przez nią wykonywa się myśl stworzenia. Grek nie miał żadnego objawienia, ale rozum przekonywa go, że duch ludzki jest boskiego początku, więc nieśmiertelny, odnieść go przeto należy do źródła czystym i niepokalanym. Z tego widzimy, że w misteryjach egipskich zakłętą wiedza, rozpowszechniana w Grecyi przez filozofów, staje się udziałem mas całego ludu, który prócz tego posiadał mytologiję, spisaną przez Hezyoda. W niej powtarzają się rozumnie uporządkowane stósunki sił przyrody, lecz uosobione w postaci o całkiem ludzkiej naturze, a wyposażone wszystkiem co piękne, wielkie i szlachetne tak dalece, że stały się *idealami*, za którymi podążać było koniecznością, a tem samem stanowiły podstawę i zasadę cywilizacyjnego i wychowawczego rozwoju.

Dążeniem było całego narodu, by w indywidualach rozwinać wszystkie fizyczne i duchowe siły harmonijnie, ukształcić pokolenie przejęte na wskrós pięknnością i pragnieniem dobra, idejami, które miały trzymać rząd nad wszystkim w życiu postępowaniem. Tylko cnotliwe życie było pięknem życiem.

Środkiem głównym do tego edukacyjnego celu była gimnastyka i muzyka. Pierwszą zamierzano rozwinać siły fizyczne i ciało do harmonijnej doskonałości i wdzięku przywodzić, a tem samem zabezpieczyć młodzież od zniewieściałości, zrobić ją wstrzemięźliwą i zdolną do panowania nad sobą.

Muzyczne wykształcenie, rozciągając się zrazu na poezję i śpiew, nie miało na celu tylko szlachetnej rozkoszy, ale było raczej środkiem uobyczajenia. Ono miało rozbudzać zamiłowanie do piękna i cnoty, w karbach utrzymywać budzące się namiętności i pokój duszy przywracać.

W czasach przedhomerowych życie rodzinne Greków i za tem idące wychowanie młodzieży było patryjarchalne. Ćwiczenia myśliwskie i wojenne, śpiew i gra na cytarze, informacje odnoszące się do narodowego obyczaju i praw, stanowiły główne przedmioty nauki. Czasy te jednak, w których „ciskać trafnie włócznią i czcić bogów” było ostatnim doskonałości wyrazem, wkrótce minęły. Już za Homera, obok odwagi i dzielności, gościnność względem obcych, prawość, roztropność i wymowność jako wysokie cnoty ceniono, a w życiu rodzinnem wznaga się coraz szlachetniejszy humanizm. Szczególny kładziono nacisk na obyczajowo-religijny kierunek we wychowaniu młodzieży; u chłopców gimnastyka stanowiła zawsze najważniejszy środek edukacyjny, gdy dziewczęta chowano do cnót domowych i w nauce tkania pilnie ćwiczone.

Gdy stan polityczny Grecyi uległ odmianie, od której się też właściwie jej dzieje poczynają, dostrzegamy, że życie i wychowanie familijne ustępuje w obec górę biorącego życia i wychowania publicznego, a raczej państwowego. Prawdą jest, że wszystkie urzędy skierowane były ku temu, aby się każdy *samoistnie* tak pod względem fizycznym, jak moralnym i intelektualnym, jak najharmonijniej rozwinął na doskonałego człowieka; lecz Grek wartość swoją osiągał dopiero jako członek państwa, nie zaś jako indywidualność. Sąd, myśl i czyn każdy Greka, jakkolwiek ożywiony uczuciem narodowem wysoko rozwiniętym, przecież zawsze krępowany był względami państwowymi i jako *Greko-obywatel* stawał się dopiero człowiekiem. Wiadomo, że wychowanie podporządkowane politycznym widokom, nie może tej sprawy przywozić do ideału.

Wśród mnóstwa państwerek z których każde miało swe partykularne zasady i widoki polityczne i za tem idące wychowanie, wydatniły się dwa wybitniejsze kierunki: *dorycki* w Sparcie i *joński* w Atenach, do których stosowały się lub skłaniały wszystkie inne państwka, a to w miarę przewagi jednego lub drugiego żywiołu plemiennego, geograficznego położenia, lub wreszcie politycznych widoków i interesów.

A. S p a r t a.

Spartanie zaczerpnęli z Krety zasad do państwowego i wychowawczego systemu, który już w 9. wieku prz. Chr. do doskonałości rozwinęli. Jako zwycięzcy w Peloponezie nad Achejczykami, stanowili panującą kastę wobec Perioików, którzy dobrowolnie się poddawszy, część ziemi zatrzymali, i Helotów, zwyciężonych bez praw człowieka, niewolników. Wszystko, co o wychowaniu w Sparcie powiedzieć można, odnosi się tylko do kasty panującej, a wszystko ma za podstawę prawodawcze urządzenia Lykurga. *Celem* wychowania spartańskiego było przede wszystkim to, by raz ustanowiony porządek rzeczy polityczny utrzymać, pokoleniom zapewnić zdobytą przewagę i panowanie, więc rozwój sił fizycznych i wojenna dzielność stały się szczytem wychowawczych usiłowań. W tym widoku prawo i obyczaj wkracza w stosunki familijne; małżeństwo jest obowiązkiem, nieżonaty żyje w pogardzie, a nadto płaci podatek. Dzieci należą do państwa, zdrowo urodzone wchodzi na listę przyszłych obywateli, chore zrzucano ze skał Tajgetu. Po koniec 6. roku życia zostawiano je na opiece rodziców, z rokiem siódmym, z którym właściwe wychowanie się poczynają, wchodziła działość do państwowych zakładów publicznych. Tu według wieku podzieleni na trzy gromady główne, a następnie na rotę, pod przewodnictwem najdzielniejszej młodzieży, zwanej *ilarchami* i *buagorami*, przepędzali młodość aż po rok 18. wspólnie, w rygorze wojskowym.

Biduowie pilnowali porządku ściśle oznaczonych ćwiczeń i sposobu życia, a cały zakład był pod dozorem *pałdamona*, wybieranego przez rząd z pośród najszanowniejszych starców. Posłuszeństwo i bezwzględna karność, prawdomówność i panowanie nad sobą, oto cnoty moralne, które im wpajano. Koszta, zresztą bardzo prostego urządzenia zakładu i utrzymania a ubierania młodzieży, której nie zbytek, ale wszelka wygoda była obcą, pokrywano podatkiem perioików i pracą helotów.

Głównym przedmiotem nauki chłopców była *gimnastyka*, systematycznie dzień po dzień uprawiana. Nauka biegu i skoków, szermierki, jazdy konnej i pływania, rzucania metalowym krążkiem (diskos) i ciskania włócznią, oto *pięć* ćwiczeń klasycznej gimnastyki, *pentatlon* zwanej. Obok tego ćwiczano młodzież w wojennym tańcu, napadach i obrotach podług muzyki i taktu. Walka na pięści i atletyka pojawia się później, w chwili upadku. Drugim przedmiotem ukształcenie duchowe mającym na widoku, była *muzyka*, która polegała na nauce gry na cytarze i flecie, tudzież nauce śpiewu choralnego pieśni religijnych i patryjotyczno-wojennych. Inne sztuki i zręczności były u Spartanów w pogardzie — nawet czytać i pisać uczył się w wolnych chwilach ten tylko, który chciał — prawa każdy uczył się z pamięci na pamięć.

W 7. wieku zakłady te przyjęły nazwę *gimnazyjów*. Wychowanie dziewcząt podlegało także dozorowi państwa a obok nauki gospodarstwa domowego i robienia tkanin, było zresztą zupełnie takie samo, jak chłopców. Wogóle wszystka ta sprawa podporządkowaną była widokom politycznym państwa, które po wojnie peloponeskiej zeszło z pola historii bez trwałego znaczenia. Wychowanie bowiem, popierające junaństwo i jednostronny rozwój sił fizycznych, nie może przynieść stałych rezultatów dla cywilizacji.

B. A t e n y.

Jak Sparta urządzeniom Likurga, tak Ateny prawodawstwu Solona (564 prz. Chr.) zawdzięczają swój polityczny i cywilizacyjny rozkwit. Prawodawstwo to odpowiadało demokratycznemu usposobieniu mieszkańców, popierało swobodny rozwój sił przyrodzonych, a duchowemu życiu dozwalało na wyższy polot, nie krępując w niczem indywidualności. Solon wiedział, że od jakości obywateli zależy byt państwa, więc i stosunki wychowania dotyczące objął swem prawodawstwem; nie odnawiał on jednak rodzicom przynależnych praw, ani nie miał zamiaru wszystką młodzież na jeden wychowywać szablon, lub wszystkim jednakie i równe dać wykształcenie. Wszyscy chłopcy według jego poleceń powinni umieć pływać, czytać i jakie rzemiosło; majątniejsi ćwiczyć się mają w gimnastyce, muzyce, matematyce, poezji i filozofii. Niedbaly o wychowanie ojciec w starości nie miał prawa do pomocy

synowskiej; a ukształcony syn, któryby zaniedbał starych rodziców, okrzyty był pogardą. Po nadto nie było w Atenach żadnego innego przymusu; więc też wychowanie było rezultatem *wspólnego działania rodziny i państwa*, zależało od stósunków majątkowych, przezorności, woli i starań rodziców, których w tym względzie nie nie kępowało, a wszystkie inne publiczne stósunki tylko podniecać mogły do jak najtroskliwszych usiłowań w tym kierunku. Dla talentu droga była otwarta, tak do wysokiego wykształcenia, jak i do najwyższych godności. Wszystkie urządzenia w Atenach przy naturalnej ruchliwości i swobodzie ludu: przemysł, handel, pomniki sztuki, kult religijny, teatr, sprawy państwa publicznie odprawiane, budziły i powoływały do rozwoju wszystkie siły intelektualne narodu — żadne też miasto na świecie nie przyczyniło się tyle do powszechnego rozwoju ludzkości, ile Ateny.

Mimo to i w tej najpiękniejszej siedzibie muz nie znajdujemy ideału wychowania. I tu bowiem było jeszcze niewolnictwo, które sam Plato nawet uznaje za rzecz prawidłowego porządku. Dzieci niewolników były stanowczo uchylone od udziału w wychowaniu publicznem, które i dla dziewcząt było wzbronione. Niewiastę uważano za istotę niższego rzędu, przeznaczono ją na służebnicę mężczyzny, czytać, pisać, i muzyki uczono ją wyjątkowo, trzymano w odosobnieniu i pozwalano jej pokazywać się tylko przy uroczystościach publicznych. Wszystkie zakłady poświęcone wychowaniu i nauce były przedsiębiorstwem prywatnem, aczkolwiek ulegały dozorowi władz państwa. Wyjątek stanowiły *gimnazya*, w których pod *gimnazyjarchą* młodź ateńska czerpała naukę gimnastyki w tym samym zakresie, co młodź spartańska. Kładziono tu jednak większy nacisk na plastyczną piękność kształtów i estetyczność ruchów, niż na rozwój sił fizycznych w widokach wojennych. W czasie rozkwitu Aten gimnazya te stały się centralnymi punktami wszelkiej nauki i mądrości greckiej, bez zaniedbania pierwotnego charakteru, instytucjami zastępującymi dzisiejsze uniwersytety. Młodzież uczęszczała tu od 12 do 18 roku życia. Przedtem otrzymywała ona w prywatnych zakładach, w tak zwanych *pedagogijach* i *palestrach* początkową instrukcję, dokąd ją z domów przyprowadzali *paidagogowie*, zwyczajnie prości niewolnicy. Tu nauczyciele: *paidotryba* (gimnastyk), gramatysta, i kitarysta udzielali jej nauk początkowych, każdy w swoim kierunku, lecz wśród wielkiej karności i porządku. Począwszy od czytania i pisanja na woskowych tabliczkach, objaśniano tu działkę w religii, rachunkach, znajomości ojczystego języka i jego literatury, kończąc tę jakoby *elementarną* szkołę wyuczaniem na pamięć Homera, jako podstawy greckiego ukształcenia. Poza szkołą, zwłaszcza pod dozorem lekceważonych pedagogów, dziatwa była zbyt swobodną, z czasem też stała się mniej karną, a nawet rozpustną.

C. Myśliciele Grecyi jako pedagogowie.

I. Pytagoras.

Mąż ten, ściśle doryckim ożywiony duchem, urodził się w Samos 569 prz. Chr., a objechawszy Wschód i Zachód świata, założył w Krotonie, w południowej Italii, wielki naukowy zakład. Objąwszy wszystką naukę swego czasu, górując po nad nią geniuszem, filozof harmonii sfer, a kapłan prawdy w dziejach ludzkości, jest on zarazem gwiazdą pierwszego rzędu w dziejach pedagogiki, jako ten, który przez mądrość i cnotę doprowadzać pragnął człowieka do uszczęśliwienia, do ukształcenia w nim boskiego pierwiastku tak, aby harmonija panowała wśród szlachetnych, którym najszlachetniejsi przewodniczyć winni. Zgodność myśli, uczuć i woli i za tem idąca równowaga umysłu, oto *ideał*, do którego doprowadzał swych uczniów. Prócz zwolenników dorosłych i starszych, którzy dochodząc wieczorami słuchali nauk tego mędrca, właściwych uczniów miał sześciuset. Zbudował on olbrzymi gmach w kształcie półksiężyca wśród przepysznych ogrodów i parków, środek jego przeznaczył na sale nauki, a skrzydła na wspólne mieszkanie i życie.

Trudne było do tego zakładu przyjęcie. Mistrz zmierzył surowo kandydata przenikliwym wzrokiem, a po kilku pytaniach dobał się gruntu duszy. Przyjęty, oddawszy mienie swe na wspólny użytek, odbywał ciężką przez 3 lata próbę bezwzględного posłuszeństwa i milczenia — niema przystępu do mistrza, a nawet nie widzi go, słuchając jego nauki. Po odbyciu tej próby staje się uczniem w ściślejszem znaczeniu, esoterykiem, nim jednak po latach usłyszy ostatni wyraz mądrości mistrza, składa przysięgę na tajemnicę. Teraz dopiero odbywać on może dyalog bez allegoryi i przenośni, którymi go dotąd karmiono, a nawet wolno mu mistrza się pytać i z nim dyskutować.

Porządek czynności dnia i całego wspólnego życia był szczegółowo przepisany. Śpiewy chóralne i modlitwy, przechadzki samotne i wspólne, libacje i ofiary kadzidel, kąpiel i jedzenie, nauka i dumanie, wszystko to miało swój czas oznaczony. Jedność i harmonija panowały w zakładzie, nieznaną tu była sprzeczka lub obraza, miłość była obowiązkiem. Myśl ma być wolną od wszelkiej namietności, bo tylko taka zdoła prawdę przeniknąć. *Metoda* mistrza była wyborną, chociaż dogmatyczną. Dawał mało w zwięzłych wyrokach nie bez tajemniczego znaczenia, a póki rzecz dana nie zrosła się z umysłem, nie postępował dalej. Atoli ta tajemniczość wyrobiła całej szkole charakter filozoficznej sekty, która czując się po nad poziom otoczenia wzniesioną, jednala sobie coraz więcej niechęci, a tem samem pozbawiła się wpływu na społeczeństwo i nie przyniosła spodziewanych owoców. Przy wielu stronach dodatnich, przy mnóstwie zasługi na polu nauki, Pytagoras, jako pedagog i dla

pedagoga jest najstarszym przykładem, jak można się stać śmiesznym i bezużytecznym, jeżeli się pragnie szkole bezwzględne i jedyne wskazywać tory, gdy do rezultatów i prawdy różne prowadzą drogi.

Myśli i zdania. Módl się i czyń ofiarę bez obuwia. Dobra szuka się tylko u bogów, bo u nich tylko uprosić go można. W przechodzie nie wstępuj do świątyni, gdyż świętości mimochodem zbywać nie wolno. Mądry przygotowany jest na wszystko, czego odwrócić nie zdoła. Nie jest wolny, kto się pod każdym względem nie opanował. Nie oblewaj miecza ogniem. Nie traw sercem. Początek jest połową dzieła. Mądrość to miara i liczba, piękność to harmonija, moc i siła to intelligencja. Harmonija jest celem, ku niej zdążać zadaniem człowieka. Wśród wysiłen, należy młodzież do dojrzałości przywozić. Wychowawcami są rodzice, więc nie należy dzieci od rodziców odłączać. Wychowanie trwa przez całą młodość. Młodzież należy do posłuszeństwa przyuczyć, aby później łatwo słuchała rozumu. Istotna wartość muzyki polega na tem, że duszę do harmonii wszechświata nastraja.

2. Sokrates.

Syn rzeźbiarza, urodzony w roku 470 w Atenach, otwiera szereg filozofów greckich w ścisłym znaczeniu słowa, a pedagogiczną działalność swoją opłaca śmiercią. Wziąwszy udział w kilku wyprawach wojny peloponeskiej, poświęca się następnie służbie publicznej i pouczeniu chciwych nauki współobywateli. Oskarżony przez demagogów o gorszenie młodzieży, skazany na śmierć, wypił truciznę 399 r. Sokrates nie utworzył szkoły zamkniętej tak, jak to uczynił Pytagoras, ale udzielał swej wiedzy każdemu, który jej żądał, uważając naukę za rzecz i dobro publiczne, jako sprawę nie skrytą i tajemniczą, lecz jako wolny polot umysłowego rozwoju. Pism nie zostawił on żadnych, lecz jego sposób pojmowania i nauczania podał nam dokładnie Plato, uczeń jego najznakomitszy. Czysta nauka o Bogu i nieśmiertelności duszy, to właśnie jego nauka, której rozpowszechnieniem pragnął dać moralną, rozumem oświeconą podstawę dla prywatnego i publicznego życia, rozprzegającego się już w pierwotnej swojej czystości. Metoda jego była *dyjalogiczno-rozwijająca* i indukcyjna. Nie wychodził on od ogólnych praw, definicji lub abstrakcyi, aby szczegółowe zjawiska natury i życia tłómaczyć, ale biorąc następujące się okoliczności, zdarzenia i przykłady, skłaniał mówiącego z nim ucznia, do wysłedzenia właściwego rzeczy pojęcia i definicyi, w przekonaniu, że prawda, jako coś w duszy ludzkiej drzemiącego pierwotnie, przez właściwe potrącenia i pytania do świadomości powołaną być może.

Nie przynosząc słuchaczom nic gotowego, przez siebie wymyślnego, wstawiał się on raczej w ich poziom myślenia, a przez pytania wywoływał ich sądy, a jeśli te były dobre, stwierdzał je i konsekwentnie rozwijać nie omieszkiał. Jeżeli orzeczenia słuchacza były złe, przyjmował

je zrazu za dobre, a rozwijając pytaniami dalsze konsekwencyje, okazywał ich niedorzeczność lub fałsz. (Przywodzenie do absurdum, sokratyczna ironija). Postępowanie to, i tego rodzaju usiłowania Sokratesa były w zupełnej sprzeczności do *sofistów*, którzy twierdzili: że prawo mocniejszego jest prawem przyrodzonym, że ustanowienie ograniczeń jest chytrym wymysłem starszych, że zaspokojenie rozkoszy życia jest sprawiedliwym przywilejem mocniejszych, a wiara w bogów podstępny wymysłem polityków, że człowiek jest dla się miarą, więc prawda jest względna.

Poznanie samego siebie, usunięcie mędrkowania i sofisteryi, prawidłowe myślenie bez uprzedzeń, moralne zasady życia i rozwinięcie siły charakteru, były ostatecznym *celem* nauki i postępowania Sokratesa. Nie był on nauczycielem dzieci, otaczał się tylko doroslejszą młodzieżą, nieszczędząc swej nauki każdemu, kto się do niego zbliżył. Mimo to metoda jego, której był twórcą, jest wzorową, obejmuje wszystkie przynioty doskonałego nauczania, jest pytającą, indukcyjną i rozwijającą samodzielne myślenie. W użyciu i wydoskonaleniu tej metody postępowania, zwanej sokratyczną, tkwi wysokie znaczenie jego geniuszu w dziejach pedagogiki powszechnej, gdy jego szczytne pojęcia o moralności są podwaliną rozwoju *humanizmu*.

Myśli i zdania. Kto ciało ćwiczy, jest zdrow i silny, a wielu życie swe przez to od niebezpieczeństw uchroniło, przyjaciółom i ojczyźnie wielkie oddało usługi, zyskało sławę i cześć, żyjąc swobodnie. Ciało niezbędne jest przy wszystkich przedsięwzięciach ludzkich, więc je też ku temu starannie ukształcić należy. Wiele wad umysłu ma swą przyczynę w zaniedbaniu ciała, które może przyprowadzić nawet o utratę zdobytych wiadomości. Znaj siebie samego. Wiem, że nie wiem. Z tego, co dusza w tem życiu wie, najwyższem jest poznanie i uznanie Boga, któremu zawdzięczamy życie. Podobnie jak ani własnej, ani obcej duszy zmysłowymi oczami widzieć nie możemy, a jednak o jej istności z jej skutków się przekonywamy, tak samo i Boga tylko z jego dzieł poznawać jesteśmy zdolni. Najlepszą służbą bożą jest cnotliwe i pobożne życie. W każdym człowieku jest dwojaka wola: rozumna i zmysłowa. U kogo rozum zwycięża, ten żyje rozumnie, a sposób tego życia zowiemy cnotą, lecz większa część ludzi żyje jakby we śnie tak, że nie wiedzą, co czynią. Rozumni jednak dążą ku cnotcie i w niej widzą najwyższe szczęście i dobro.

3. Plato.

Najznakomitszy Sokratesa uczeń (429—348), w którym ukształcenie greckie zupełny swój wyraz znalazło, był zarazem pierwszym, który sprawę wychowania podjął za przedmiot ściśle naukowych badań. Uważał on pedagogikę, jako część nauki o państwie, a wychowanie ludu, jako niezbędny dział umiejętności politycznej rządu. Ta zasadnicza myśl przypomina pedagogiczne pojęcia Spartanów, jednak bez przymusu i bez pozbawiania natury ludzkiej swobodnego kierunku

i idealnego polotu, mimo, że odmawiając rodzicom praw dotąd w Atenach przyzwalanych, wychowanie chciał mieć więcej dozorowane przez państwo i do jego celów zastosowane. Moralność jest podstawą wszelkiego porządku, więc w wychowaniu, w sztuce i poezji nie powinno być nic cierpiane, co by obyczaj lub zdrowy rozum obłąkać mogło. Wychowanie robi człowieka tem, czem jest później, ma przeto mieć na celu to, czem być powinien. Opiera się ono na przywyknienu do dobrego, to zaś polega na przykładzie, obcowaniu, życiu i nauce. Atoli każdy człowiek rodzi się z właściwym sobie pierwowzorem boskości (ideją), w który zapatrywał się niegdyś w niebie, a który stanowi tu rdzeń jego duszy. Żywsze lub słabsze jego przypominanie sobie stanowi nasze usposobienie, które jako przyrodzony pociąg ku pierwowzorowi koniecznie uwzględniane być winno przez wychowawców, zwłaszcza, że rozwikłać i urzeczywistnić ten pierwowzór w sobie jest przeznaczeniem człowieka. Zdolności kobiet są zupełnie równe zdolnościom mężczyznu, wyjąwszy pewną niemoc duszy, która robi niewiastę niższem stworzeniem.

Podstawą kształcenia u Platona była gimnastyka i muzyka, ale obok dwu tych głównych kierunków, matematyka, loika, i astronomija były również przedmiotami nauki.

Myśli i zdania. Przez moralność powinien człowiek, o ile mu dano, starać się przypodobać Bogu. Moralność polega na prawości, opanowaniu żądz i na świętości. Religija daje pobożnemu dwie nieocenione korzyści: nieznaną spokój w życiu i błogą nadzieję w godzinę śmierci. — Kto całe życie ćwiczy się w gimnastyce a muzykę zaniedbuje, staje się surowym, dzikim a nawet głupim; kto by zaś samej muzyce się poświęcał, stałby się słabym, miękkim i zniewieściałym człowiekiem; gimnastyka jest siostrą muzyki, obie pielęgnować należy, ta nadaje ciału hart, siłę i piękno, tamta uszlachetnia duszę, uczy ją bowiem panowania nad sobą. Można człowieka różnych użytecznych rzeczy wyuczyć, a nie dać mu wychowania, które polega na duchu i prawości. Tylko wychowani są dobrzy, tylko wychowanie czyni człowieka doskonałym. Kto nie umie być posłusznym, nie będzie ani dobrym rządcą kraju, ani przykładnym sługą bogów.

4. Arystoteles.

Największy mędrzec starożytności, Arystoteles, urodził się w Stagirze r. 384 przed Chr. a od siódmego roku przebywając 20 lat w Atenach, był uczniem Platona. W roku śmierci tego filozofa opuścił Ateny, a wezwany przez Filipa Macedońskiego, był przez lat 8 nauczycielem Aleksandra Wielkiego. Następnie wrócił do Aten, gdzie 13 lat spędził, nauczając w liceum, chodząc tam i nazad po sali, skąd uczniów jego nazwano perypatetykami. Oskarżony, podobnie jak Sokrates, o bezreligijność, schronił się na Eubeg, gdzie w Chalkis

r. 322 życia dokonał. Liczne jego pisma dowodzą, że wszystkie dziedziny wiedzy, nie tylko szerokim umysłem ogarnął i znakomicie rozszerzył, ale nadto wszystką tę wiedzę pierwszy z Greków i pierwszy na świecie w jedną całość ujął i uporządkować usiłował. Prace też jego są podstawą nauk prawie dla dwu tysięcy lat! W pedagogicznym względzie jest on przede wszystkim przez *metodę* badania i nauczania niezmiernie ważny. Nie wychodził on, jak Plato, od pojęć ogólnych (idei), aby dobadywać prawdy, ale się zwrócił na Sokratesowe stanowisko ścisłej obserwacji faktów, które wytłómaczyć i przeniknąć uważał za swoje zadanie. Naukę o przyrodzie wysoko posunął, logikę na wieki zbudował, a umiejętności, które za treść mają człowieka, oparł na stałych podstawach, które zarazem mieszczą w sobie i zasadnicze wskazówki odnośnie do wychowania. Dzielił on je na moralne i intelektualne, a kładąc na pierwsze należyty nacisk, jedno bez drugiego uważał za niedostateczne, nawet szkodliwe. Równomierny rozwój wszystkich zdolności fizycznych, moralnych i intelektualnych, *przyzwyczajenie* młodzieży do prawości, prawdy, dobroczynności, panowania nad sobą i wyrobienie charakteru, a wszystko to oparte na gruntowniejszej znajomości natury ludzkiej, oto są ostateczne widoki jego pojęć i rad pedagogicznych. I on wprawdzie człowieka widzi dopiero w obywatelu państwa; ono też winno dozorować wykształcenia ludu, a nawet je zapewnić urządzeniami, ale *praktyczniejszymi*, niż te, które doradzał Plato. I on jeszcze w niewolniku nie dopatruje się człowieka i nie pojmuje państwa bez niewolnictwa. Charakterystycznym u Arystotelesa pod względem pedagogicznym jest to, że moralność wychowanka chce ugruntować przez *uczucie* na *navyknieniu*, gdyż na tej podstawie moralne pouczenie i zasadnicze rozumowanie łatwiej się przyjmując, pewniejszy przyniosą skutek. Ciekawą jest uwaga aby nauka gramatyki, oparta na odczytywaniu ustępów autorów, praktycznie wyjaśnianą i przyswajaną była. Oba zaś te sposoby widzenia świadczą, że mędrzec ten, jeśli był największym filozofem starożytności, był niemniej przewidującym prawdę pedagogiem.

2. Wychowanie u Rzymian.

Umysłowość Rzymianina charakteryzuje się przede wszystkim praktycznością w każdym kierunku. Rzymianin jest uważny i przebiegły, jak Fenicyjanin, atoli za szlachetny, aby żył i kupeżył wyłącznie dla pieniężnych zysków; jest on idealistą, ale za roztropny, aby się miał poświęcić piękności, sztuce i filozoficznym dumaniom, jak to było u Greka. Nie znał gimnastyki, ani muzycznego wykształcenia w pojęciu greckim, bo rozwój fizycznych i umysłowych sił był dla niego, nie celem, lecz środkiem do celów innych, a mianowicie do zysku, do pracy,

do służby obywatelskiej i wojennej. do zdobycia powagi i szacunku w obec wszystkiego, co rzymskie i nierzymskie. Jemu nie teorii, lecz czynu potrzeba było i działania, a co w obec praktycznego rozumu ostać się nie mogło, co nie miało opłacić się użytkowaniem lub korzyścią, tego nie miał się starożytny Rzymianin. Nie wydał też Homera, lecz za to cały szereg Hektorów i Achillesów; do dumań greckich nie dodał ani jednego systemu, ale je wszystkie przeniknął i w praktyce życia prywatnej i publicznej stosował. Z pośród sztuk kwitnie u niego najwyżej architektura, reprezentantka praktyczności, siły pomysłu i wykonania. Z nauk: gospodarstwo, nauka prawa, wymowa, taktyka i polityka, oto gwiazdy przewodnie rzymskiego umysłu. Porządek i organizacja, karność społeczna i wojskowa, sprawiedliwość, a za tem nieprzeparta potęga i panowanie nad światem, oto ostatni szczyt rozwinięcia się powszechnego człowieka w pierwszej dobie jego wewnętrznej, moralnej i intelektualnej historii.

Rzym tylko wskutek tej praktycznej idei panowania nad światem staje się zlewiskiem wszystkich dotąd odosobnionych kierunków i właściwości ludzkiego umysłu, zbiornikiem wszystkich zdobyczy prac ducha i wyrobionych uzdolnień, a geniusz jego, stając po nad tem wszystkim, wszystko ogarnia, porządkuje i ludzi bystrością *rozśądu* i ciągnie wszechstronne korzyści. Sam on o sobie mówi przez usta poety: „Niech inni z twardej spiży powiewne i miękkie wydobywają oblicza, niech z zimnego marmuru pełne życia i ciepła wykowują postaci, niech myślą własną wiercą, jak robak i toczą wielką myśl stworzenia, i gwiazdy niechaj liczą po przestworze nieba — ty Rzymianinie! pamiętaj imać się rządu, bo to twoja sztuka: w pokoju szerzyć obyczaj, oszczędzać pobite a upokarzać dumne“. Nawet religiję Rzym zapożyczył od Greków, ale w jego mytach i legendach nikną przyrodnicze i moralne spekulacje, ustępując praktycznym potrzebom społecznego życia, lub celom i widokom państwa. Zaprowadzone przez *Numę* urządzenia wewnętrzne i religijne długo ożywiają tę osobliwą społeczność jednego miasta, której nawet narodem nazwać nie można, i wpływają na wszystkie stosunki. Szlachetna duma, ufność w siebie, zimna krew, żelazna wytrwałość w wykonywaniu zamiaru, obyczaj i cnota, oto przymioty cechujące starego Rzymianina. Wcześniej też i młodzież przyuczano do czystości obyczajów, posłuszeństwa i prawości, do wstrzemięźliwości i panowania nad sobą, do przedsiębiorczości i wytrwania.

Na cnotę i męstwo jeden jest u nich wyraz (*virtus*), a wierność w dotrzymaniu słowa (*fides*), to drugie równie święte godło. Gdy jednak i Rzymianin nie był zdolny wznieść się do uznania ogólnie ludzkich praw i obowiązków, to cnota jego miała ciasne granice, a miłość ojczyzny przy takim charakterze, obrażała wielce zasady humanitarne:

Rzymianin bywał nieraz okrutny, a nawet barbarzyński! W rzymskiej obywatelskości, a nie w ideale człowieka, widzi on cel swego ukształcenia, więc w całych jego dziejach ciągnie się czerwone pasmo nadużycia siły i gwałtu, nienasyconego pragnienia zdobyczy i panowania nad światem.

Z początku wszystko to życie było piękne i bohaterskie, dopóki duch z urzędów Numy nie uleciał, i póki Kartagina nie upadła. Od połowy trzeciego stulecia przed Chr. wpływ grecki utrzymywał wyższe przynajmniej sfery rzymskiej społeczności na pewnej wyżynie umysłowego ukształcenia, ale ten sam wpływ działał pod względem moralnym rozkładowo i zgubnie. Zbytek i zepsucie obyczajów wsiąkały zwolna z warstw wyższych aż do pospólstwa, rozwalniając się cugle rodzinnej i publicznej karności i poczynając się upadek wśród ciągłych intryg i waśni, sprzysiężeń i proskrypcyj, spisków i zepsucia. Cesarstwo na czas pewien przedłużając byt państwa, odsuwa coraz to groźniejszy upadek; ostatnie też to wysilenie politycznego zmysłu Rzymianina, ale zarazem pogrzebowy pochód, chaotyczny, wśród przepychu i wyuzdania, zbytku, podłości, nędzy wszelkiego rodzaju i pijanych orgij.

Za czasów starorzymskich *wychowanie* młodzieży przypominałoby mogło najwięcej spartańskiego ducha, gdyby nie ta okoliczność, iż z urzędów Numy wypływało, że dzieci zupełnej samowoli rodziców podlegały; czem też byli rodzice, tem być mają i dzieci—tylko o pewien stopień doskonalsi. Szanownym matronom rzymskim przypadło początkowe wychowanie w udziale; następnie ojciec wprowadza syna do zajęć praktycznych, opowiada mu własne lub innych przodków dzieje, uczy szermierki, a pod tym wpływem rozszerza się pierś młodzieży rzymską dumą, czekając niecierpliwie chwili, w którejby mogła dokonywać równie wielkich czynów. Nierzadko brał ojciec dzieciaka na zgromadzenia senatu, aby się zawczasu przejmował poczuciem jego znaczenia i powagi. Najmilszą chłopiąt zabawą, to bitka; zjawia się jakiś weteran i ożywiony wspomnieniami ubiegłych lat przyucza ich zwrotów i fortelów, a w ten sposób całe pokolenia kształcą się na zdobywców świata. Władza ojcowska nad synem była prawie nieograniczona. Konsul *Manlius* polecił syna, który wbrew woli ojca podjął się walki i nieprzyjaciela zwyciężył, naprzód uwieńczyć, a potem na śmierć go skazał.

Dziewczyna zupełnie opiece matki oddana przejmując się cnotami, które stanowiły ozdobę rzymskich matron. Miłość ojczyzny, poczucie godności dziewiczej i czci niewieściej, obok wspaniałomyślności, zamiłowania do pracy i domowego pożycia, oto ideały, za którymi goniono, przykładem, opowiadaniem z przeszłości i wszystkim domowem zajęciem, wśród prostoty obyczajów, wstrzemięźliwości i umiarkowania. Dość wspomnieć Wirginię, dość Kornelię, ową matkę Grachów.

W roku 16. młodzieniec zrzuca togę *praetextę*, przywdziewa togę *virilis* i odbywa rok próby, wśród której właściwem zachowaniem się swoim ma złożyć dowód, że dorósł do obowiązków publicznego i obywatelskiego życia. Potem udaje się do obozu na praktykę, a w chwilach wolnych łączy się z orszakami któregoś z dzielniejszych mężów politycznych, by głębiej wniknąć w zasady publicznego życia i jego organizacji. W połowie 5. stulecia pojawiają się w Rzymie szkoły. Udzielano w nich nauki czytania, pisania i rachunków, przyczem objaśniano starych poetów i pisarzy. Nadto wyuczano młodzież na pamięć praw 12 tablic, ćwiczone ją w śpiewie i w wygłaszaniu mów, ku uczczeniu pamięci bohaterów i zasłużonych mężów.

Za cesarstwa, a zwłaszcza za rządów wojskowych, kiedy Rzymianie tonęli w skarbach zawojowanych narodów, zginęła dawna prostota obyczajów i karność we wszystkich społecznych warstwach. Wychowanie dziatwy i młodzieży, oddano przeważnie w ręce niewolników greckich, gramatystów, retorów i filozofów. Wkrótce dwa zbytki stają się koniecznością rzymskiego salonu: filozof i malpa. Po ujarzmieniu Grecji szumowiny jej cywilizacyi, zalewają wieczne miasto — język grecki jest językiem salonu, a ostatni środek wychowania, to podróż do Grecyi i pobyt w Atenach.

Jaskrawy obraz zepsutych obyczajów i upadającego wychowania przedstawia nam w pismach swoich już Terentiusz Afer 180 r. prz. Chr. Sznurówki i głodzenie dziewcząt dla osiągnięcia smukłej kibici i w ogóle wysilanie doweipu w sztuce podobania się, tu mają swe źródło. Miasto nasze, powiada on, przepełnione jest pajdagogami, pajdotrybami, filozofami, retorami i filozofkami, a wszystko *greckiej konduity*. Młodzieniec niestrzeżony przez rodziców popada w ręce podejrzanych osób i niewolników i kto wie, czy nie lepiejby było chłopca wcześniej o wszystkim oświecić, niż pozwolić, aby się dostawał przez niewiadomość w opiekę ludzi najbezpieczniejszych. Horacy i Juwenal zostawili w satyrach swoich mistrzowskie spostrzeżenia nad zepsuciem czasu, w którym żyli — przedstawiać go jednak tutaj nie widzimy celu. Rozprężenie obyczaju wyszło z Rzymu i rozkrzewiło się, na wzór szerokowładnego polipa, równolegle z organizacją wszechświatowego państwa. Wszystkie religije, wszystkie filozofie, wszystkie zbytek, namiętności i żądze, wszystkie wreszcie zabobon i przesąd, obok cynizmu w każdym kierunku, ściekły do tego wiecznego miasta, a siła i organizacja, ów opiekuńczy geniusz Romy, trzyma to wszystko, choć spróchniałe, w całości przez wieków kilka, by wreszcie runąć pod ciosem nowych żywiołów. Zamęt powszechny pojęć i widoczny rozkład powoływa i tu potężniejsze umysły do dumań nad pedagogiczną teorią i praktyką, wszyscy lepsi pisarze widzą, że w reformie wychowania szukać należy odrodzenia społeczności — lecz nawoływania ich i skargi pozostały bez skutku.

I. Seneka.

Rzymianie nie filozofowali teoretycznie tak, jak Grecy, więc też w literaturze ich nie spotykamy systemów wychowawczych, lecz raczej praktyczne, z doświadczenia wysnute zapatrywania, zasady i wskazówki. Oprócz wzmianek u powyż nadmienionych autorów, wiele drobnych szczegółów doczytać się można w tej mierze u Tacyta, Pliniusza i Cicerona — na większą jednak uwagę zasługuje Seneka.

Urodzony w 2. roku po Chrystusie w Kordubie w Hiszpanii, kształć się w Rzymie, zdobył sobie wiele nauki, był nawet nauczycielem i przez czas pewien towarzyszem cesarza Nerona. W późniejszym wieku cofnął się w wiejskie zacisze, lecz zawikłany w proces musiał sobie na rozkaz Nerona życie odebrać (65 r. po Chr.) Jakkolwiek charakter i usposobienie Seneki nie może naszych surowych wymagań zadowolić, to jednak zaliczyć go musimy do najwybitniejszych mężów swojego czasu. Pośród powszechnego zepsucia, wyznając zasady stoików, oddał on należny hołd cnocie, a jako *zadanie* wychowania wskazywał moralność, opartą na czystości obyczajów i panowaniu nad sobą, na prawości i ochronie przed zniewieścią, namiętnościami, obłudą, fałszem i pozorem. Stósunki czasu przekonywają go, że człowiek z natury skorszy jest do złego, choć u różnych ludzi w różnym bywa to stopniu; żąda przeto, by wychowawca w tej mierze stósował swoje działanie, więc między surowością a pobłażliwością w postępowaniu żąda wyrozumiałego środka. Skoro człowiek stworzony do *namysłu* i *czynu*, przeto zadaniem wychowania być winno, by młodzież do obu tych spraw należycie przysposobić; — atoli naukę i ukształcenie intelektualne ogranicza on tylko do tego, co w życiu praktyczne może mieć zastosowanie. Zasada: „non scholae, sed vitae discendum est“ z jego uwag wypływa, jak niemniej zdanie „docendo discimus“.

Myśli i zdania. Długą jest droga przepisów, krótką i skuteczniejszą przez przykłady. Dopóki umysł młodzieńczy nie nabrał dostatecznej siły moralnej, należy go trzymać zdala od styczności z światem, gdyż jego ułomności są zaraźliwe, lecz i zbyt długie osamotnienie nie przynosi korzyści. Dobrze jest, aby młodzieniec wybierał sobie na wzór jakiego szlachetnego męża. Z ciałem należy sobie ostro i surowo poczynać, aby nie stawiało oporu duszy. Błądzącym czy otwierać należy, gdyż uznanie ich, jest początkiem poprawy. Praca jest pokarmem szlachetnych dusz. Niedość jest zacząć się kształcić — należy w tem nieustawać. Szlachetne umysły łatwo skłonić do szlachetności. Nie na ilości, ale na wyborze książek polega korzyść z czytania. Do dzieciniego umysłu łatwy przystęp przez użycie porównań. Trudno żądać cnoty bez ukształconego rozumu. Nie masz wyższego dobrodziejstwa nad to, jakim rodzice obdarzają swe dzieci, lecz i ono staje się płonne, jeśli starania ich odnoszą się tylko do lat dziecinnych. Zdobywając wiedzę nie należy się rozpraszać, bo nigdzie nie zajdzie ten, co chce być wszędzie równocześnie od razu.

2. Kwintylian.

Podobnie jak Seneka urodzony (w 42 r. prz. Chr.) w Hiszpanii, a od dzieciństwa w Rzymie chowany, tu nabył mąż ten swe wysokie ukształcenie. Zrazu poświęcał się prawu, ale po śmierci dziewiętnastoletniej swej żony i młodszego syna pełnego nadziei oddał się wyłącznie wychowaniu młodzieży, której przez lat dwadzieścia z całym zapalem i miłością był nauczycielem i kierownikiem. Za Domicyjana otrzymał godność konsularną i był *pierwszym*, który w Rzymie z funduszów państwa pobierał roczną płacę za urząd publicznego profesora. Dość wcześnie jednak cofnął się w zacisze, by resztę życia poświęcić spisaniu swych doświadczeń i zasad, w jednym z większych dzieł p. t. „*O wymowie*“, które nas w zupełności doszło.

W niem to przeważnie złożył on swe spostrzeżenia i rady, pojęcia i wskazówki pedagogiczne, od dzieciństwa bowiem, jego zdaniem, mówcę kształcić należy, bo wymowa jest sztuką, ale zarazem i cnotą, gdyż tylko szlachetny człowiek może być dobrym mówcą. O zdolnościach dziatwy ma on dobre pojęcie: niuodolnych i głupich, jego zdaniem, jest niewielu, gdyż każdy do rozwinięcia intelligencji ma tak po temu przyjazne, wrodzone zdolności, jak je ma od natury ptak do lotu, a ryba do pływania. Dobra instrukcyja prawie zawsze cieszyć się musi pożądanym skutkiem. Wcześniej też można zacząć z dziećmi naukę, niż z rokiem siódmym, lecz nauczyciel winien sobie dobrze poczynać i *zabawą* naukę popierać. Usuwając użycie kar cielesnych, u Rzymian obficie stosowanych, żąda, by celów nauki dobijała się dziatwa raczej pochwałą, współzawodnictwem i nagrodą. Pierwszem zadaniem wychowawcy jest to, by poznał *indywidualność* wychowanka i do niej swe postępowanie stosował. Pamięć i zmysł naśladowczy w dziecku przedewszystkiem kształcić i wyzyskać należy, a nie dać się uwieść przedwczesnymi polyskami geniuszu, bo najczęściej owe *cudowne dzieci* zawodzą pokładane w nich nadzieje. Od wszystkich mających styczność z dzieckiem żąda, aby byli dobrymi ludźmi; najlepszy nauczyciel nic nie wart, bez szlachetności umysłu i czystości obyczajów, a każdy winien zostawać z rodzicami w przyjacielskim stosunku, jako ich zastępcą. On to pierwszy rozstrzyga i oświadcza się stanowczo za korzyściami, które dają nauka i wychowanie publiczne, zbijając zarzuty przemawiających za wyższością wychowania prywatnego. Ostatnim *celem* rozwinięcia jest cnota i uczciwość, która we wymowie, jako sztuce, najjaśniej się przebieja, lecz zdanie to zdradza zarazem jego jednostronność, chce bowiem z każdego bez wyjątku mieć mówcę, kładąc w nauce największy nacisk na język, wykład i pamięć. A jednak powtarza często, że pierś (*serce*) stanowi mówcę: *pectus est, quod dissertos facit*.

Godne pamięci są nadto zdania i maksymy rzymskiego pochodzenia: zdrowa dusza w zdrowem ciele, *mens sana in corpore sano*, Juvenalis; jak nie mniej i to napomnienie tegoż autora, wynikające z obawy zgorzenia: *maxima debetur puero reverentia*, dziecku najwyższe winno się uszanowanie. Plinius młodszy daje cenną wskazówkę: *multum, non multa*, a Horacy drwi z tych, którzy umieją sądzić jedynie według słów nauczyciela, *jurare in verba magistri*. Plutarcha: *Żywoty* mają olbrzymią wartość pedagogiczną.

II. CZASY POCHRYSTUSOWE

po koniec XV. wieku.

A) Wpływ chrześcijaństwa na cywilizacyjne i pierwotne wychowawcze stosunki.

Wszystko, co świat starożytny pojął rozumem, wymyślił i w praktykę życia wprowadził, aby się uszczęśliwić w czasie swojego tu na ziemi pobytu, wszystko to okazało się zawodnem, wszystko nie doprowadzało do celu. Powszechny stan niewiary, rozpaczliwego cynizmu i rozprężenia z jednej, a gwałtu i niewoli z drugiej strony, przysposobił umysł powszechnego człowieka do przyjęcia „*dobrej nowiny*“, zdrowego ziarna *prawdy* objawienia, za którą własnego rozumu bezmiernem wysileniem, nadarmo tęskniła umęczona ludzkość. Wielka idea, stwierdzona męczeństwem na Golgocie, krzyż, dotąd znanie hańby, wskazując człowiekowi wyższe, bo ponadziemskie i pozagrobowe przeznaczeń cele i widoki, nadaje jego myślom, pragnieniom, życiu i wysileniom energii, zwrot nowy w kierunku dotąd nie dostrzeżonym. Krzyż ten, pragnąc zagarnąć wyciągniętymi ramionami wszystkie bez wyjątku istoty pod sztandar miłości, ostatnią przyczynę i zasadę wszechbytu, jedyne prawdziwe hasło uszczęśliwienia, nawet tu na ziemi, odnosi tryumf nad niezdarną mądrością i płoną starożytnego człowieka.

Ale społeczność zmordowana tysiącletniem, daremnem prawdy poszukiwaniem, umęczona próbą i wprowadzaniem w życie jej częściowych w geniuszu ludzkim przecuć, domysłów i pobłysków, złamana rozpaczą i przeżyciem, nie sprostą już temu wielkiemu hasłu. Zapośrednicza się ona świeżymi żywiołami, młodzieńczymi ludami północy, którzy czerstwi na duchu i ciele, rozbijają w pył stary rzeczy porządek, a wziąwszy po nim w spuściznę wszystkie dorobki cywilizacji i rozumu zdobycze, z pomocą nowej a prawdziwej wiary nadadzą stosunkom życia i jego usiłowaniom kształt nowy.

Dziki dowódzca podbija kraj, dzieli go na części, rozda je towarzyszom na wieczną dzierżawę (*allodium, lenno*), w zastaw dalszej *wierności*. Tak kształtują się nowe, feudalne stosunki, a na nich oprze się powszechna monarchija, lecz ani azyjatycka, ani rzymsko-despo-

tyczna, ale monarchija chrześcijańska. Barbarzyniec w zdobytym mieście wpada do domu rzymskiego prefekta, a olśniony przepychem sztuki i wygody, których nie znał, budzi się z oczarowania na widok jego córki, pięknej, ukształconej i pełnej wdzięku i duchowej wyższości, niewiasty zgoła nie takiej, jakie przywłókł na wozach swego obozu. Radby się do niej zbliżyć, lecz ta nim gardzi, nieodpycha go jednak, bo to pan życia i śmierci. W skutek tego wyrabia się *cześć dla niewiast*, zwłaszcza wyższego ukształcenia. Stąd dalej pod wpływem chrześcijaństwa, rodzi się takt kobiet względem rycerstwa, a nawzajem galanterija rycerska, często przesadna, gotowa do bezcelowych poświęceń. Stąd uwielbienie *miny* (miłości) stwierdzone mieczem w obronie *honoru* i pieśnią pełną prawdy uczucia. Rozwiozłość zabiła państwo rzymskie, lecz czerstwe ludy, do szerszego życia w historyi powołane, poły się zabytkami cywilizacji, gdy równocześnie nowa religija, chroniła je od zepsucia. W ten sposób w nowe ciało powszechnego człowieka przeszło ze starożytnego świata tylko to, co miało niespożyłą wartość, co nosiło na sobie prawdziwie *duchowe i humanitarne* piętno.

Bóg sam wychowuje ludzkość, opiekuje się jej losami i prowadzi do zamierzonego celu. Wszędzie mówiliśmy o religii, a choć nasza znana, poświęcimy i jej słów kilka. Bóg jest jeden, a przecież w trzech osobach, nierozprasza się jednak, jak u starożytnych, w bogi i półbogi, bo potęgi przyrody nie są jego przymiotami, lecz prostym wyrazem jego myśli, środkami i warunkami naszego rozwoju. Powołał on świat do bytu potęgą jednego słowa z niczego — panem jest i sędzią, ale opiekunem i najlepszym ojcem. Może być pojmowany, ale nigdy pojęty. Po śmierci cel człowiekowi jasno wskazany — szczęśliwa wieczność w miarę zasługi nabytej w życiu doczesnem. Ku temu potrzeba wiary, potrzeba nadziei, a przedewszystkiem miłości Boga i ludzi, nie w słowach, ale w uczynku. Kardynalne to prawo uczucia i za niem idącej dobrej woli, ogarnia sobą wszystkie, przez wieki poprzednie wymyślane zasady, a stoi w zupełnej sprzeczności z tem wszystkim, co było tętmem życia starożytnego człowieka. Syn Boży żyje, jak człowiek, pomiędzy nami i objawia prawdy tak zgodne z potrzebą i pragnieniem serca, a tem samem tak praktyczne, że trudno nie dać im wiary, piersi nie ożywić i nie dźwignąć ducha nadzieją, ducha, który jest boskiem w nas telnieniem. Telnienie to trzeba w sobie rozwinać, rozwikłać, a osiągnieamy przyobiecanej szczęśliwości. Za Jego też pomocą łączy się stwórca ze swem stworzeniem tem ściślej, im świadomość nasza tego przymierza z pomocą łaski jest jaśniejszą.

Takie pomysły szczytne, wielkie, pocieszające i proste, choć tak głębokie, wywarły stanowczy wpływ na przeobrażenie się, zwłaszcza barbarzyńskich ludów północy, a chociaż życie wieków średnich, nie jest wolne od przeróżnych nadużyć i dziwactwa, toć skutek właśnie tej okoliczności, że zgłębienie tych prawd nie jest zadaniem jednej chwili.

ale przeznaczeniem wieków. Idea chrześcijańska rozwija się i postępuje *nie w sobie*, bo jest boską, doskonałą, skończoną, ale rozwija się *w myśli ludzkiej* powszechnego człowieka, w jego coraz wyraźniejszej świadomości o niej i coraz rozleglejszem i pełniejszym stósowaniu w życiu.

Można powiedzieć, że chrześcijaństwo przeniosło wszystko to, co było dotąd wysileniem intelligencji, w piersi ludzkości, a chaotyczne wieki średnie, to wyraz rozbudzenia i przewagi najrozmaitszych *uczuć i skłonności* w rozwoju powszechnego człowieka: to zapal i entuzjazm, to wybuchy płomienia w kierunku nowych wyobrażeń i pojęć o obowiązku i nocie. Za rozbudzonem uczuciem i jego rozmaitością w odcieniach, sile i odrębnościach, idzie *indywidualizm*: wszystko też w wiekach średnich jest indywidualne i osobliwe. Szczegółność i osobliwość ta przejawia się zarówno w ściśle uorganizowanej i nieprzystępnej hierarchii, jak w rzeszy rycerskiej, związanej w szczególny sposób prawidłami honoru i obyczajn; zarówno w cechach rzemieślniczych, zamkniętych w sobie i nieprzystępnych, jak w klasztorach i bractwach, a nawet w kolegiach uniwersyteckich, zabijających się od życia i świata deskami. Każde z tych form i kształtów społecznych jest czemś dla siebie osobnem, jest indywidualnością, goniącą za swymi wyłącznie interesami; każde dobiya się przywilejów, wolności i swobod w pragnieniu co raz to szerszego znaczenia i wpływu. Stąd walka wszystkich przeciw wszystkim, wśród gonitwy za jakimś niewyraźnym, nieokreślonym ideałem bytu, za czemś niejasno świadomem a poczuwanem, jak grymas serca i migotność uczuć a pragnień. Wszystko to charakteryzuje istną poezję i romantyczność życia ludzkości tej dziejowej chwili. W istocie, ludzkość wieków średnich to szesnastoletni młodzieniec, burzliwy, ciskający się na wszystko, dyskutujący i kłótlivy, gotowy do poświęceń nie bez chęci egoistycznej popisu, dopatrujący się wszędzie zamachu na swój honor, który przesadnie rozumie, jednocząc go z próżnością i ambicjami nie rzadko śmiesznej natury, choć nie bez idealnego znamienia. Lecz przyjdzie na niego czas, co reformacją ostudzi, aż do zbytku, serdeczne i szczere jego zapaly, a odrodzenie klasyczne, powiawszy chłodem rozmarzoną głowę, zrobi z niego człowieka o równowadze wewnętrznej i zarysuje mu wyraźniejsze kontury i kształty ideału: *chrześcijańskiego humanizmu*.

Najbliższem zadaniem chrześcijaństwa było to, by wniknąć do głębi ducha ludzkości, uszlachetnić umysł i wolę człowieka, a w ten sposób przywieść go do prawdziwej wolności i uszczęśliwienia. Rozszerzenie nowej wiary wymagało i pociągało za sobą potrzebę przysposobiania do takowej; kościół też przysposabiał starszych i młodszych, mężczyznę i kobietę, a o ile nauka ta, chociaż ograniczona do religii i moralności, wszystkim bez różnicy udzielaną była, o tyle koniecznie widzieć w niej musimy zaczątki tego, co się zowie oświeceniem powszechnem, instrukcją publiczną, a wreszcie szkołą ludową. Trudno zresztą nie uznać, że szkoła nowożytna jest córką i wychowanicą kościoła, co się w dalszym wywodzie bliżej jeszcze rozwinie. Atoli

początkowe usiłowania nauczającego kościoła mogły dopiero wtedy mieć powyż nadmienione, ogólniejsze znaczenie, kiedy zalewy gminoruchów się uspokoiły, a ludy stałe zajmować zaczęły siedliska. Nadto kościół nie tylko działwę i nieuczonych starszych miał powoływać do swego oświecenia, ale odzywać się musiał i do tych żydów i pogan, którzy stali na wysokości wszystkiego klasycznego ukształcenia, wnikać w umysły nauką najwyżej rozwiniętą, wiązać swoje wywody z nauką świata i przyjmować stósownie do tego naukową formę.

Stało się to najpierw w Aleksandryi, która, dzięki geograficznemu położeniu swemu i Ptolomeusom, była w 2. wieku po Chr. drugim miastem po Rzymie, a przedewszystkiem stolicą nauk, umiejętności i sztuk, zgoda ostatnią naukową powagą świata. Ptolomeus Filadelfus założył tam nie tylko olbrzymią bibliotekę, ale muzeum, rodzaj dzisiejszych akademij, w której uczeni najrozmaitszych kierunków, powoływani do pracy nad nauką, kosztem państwa utrzymywani byli. Pod koniec 2. wieku pojawił się tam pewien kierunek dumań filozoficznych, który w dziejach rozwoju myśli ludzkiej znany jest pod nazwą szkoły aleksandryjskiej. Charakter tej filozofii był eklektyczny, idealne pojęcia i teoryje Platona mieszały się w niej z pewnym poetycznym mistycyzmem i mniejby nas tutaj owa *nowopłatońska szkoła* obchodziła, gdyby nie okoliczność, że właśnie zbieg rozmaitych wiar i rozmaitych przekonań filozoficznych w Aleksandryi powoływa do życia instytucję, o charakterze szkoły w zwyczajnem rozumieniu. Nigdzie bowiem nauczający kościół nie potrzebował tak głęboko uczonych duchownych, jak w Aleksandryi, gdzie mu wypadło nieraz biegłych we filozofii nawracać, i prawdą czystego rozumowania o zasadach chrześcijańskich przekonywać, a zawsze być należycie przysposobionym do odpierania poważną bronią zarówno poważnych zarzutów, jak złośliwych sarkazmów i obelg ciskanych z pogardą. Węć tu powstała pierwsza szkoła, zwana szkołą *katechetyczną*, która w 3., 4., i 5. wieku po Chr. najwyższą cieszyła się sławą. Był to jakoby pierwszy fakultet teologiczny, w którym obok religii, wykładano filozofję, historję, geometryję, gramatykę, retorykę, z tem usiłowaniem, aby gruntowną nauką świecką upewnić przekonania i zasady chrześcijańskie, a wyznawców uchronić od możliwych zboczeń filozoficznych. Ze szkoły tej wychodzili *katecheci*, nauczyciele wiary, zrazu świeccy, następnie wyłącznie duchowni. Wkrótce i po innych miastach rzymskiego państwa powstawały tego rodzaju zakłady i przysposabiała cały zastęp ludzi oddanych oświecaniu pokoleń.

W czasach apostolskich dorośli, przed przyjęciem chrztu, bardzo niewiele pouczani bywali; później poświęcano im więcej czasu tak, że gdy zrazu po dwu tygodniach nauki chrztu św. udzielano adeptom, w końcu 2. wieku dwa lub trzy lata uczono *katechumenów* nauki

wiary i obyczajów, biblii, dziejów kościoła i obrony przed pojawiającymi się błędami, zanim ich, po odpowiednim egzaminie przez biskupa, do chrztu przypuszczono. Ochrzczone dzieci brano z 7. rokiem na naukę, niechrzczone zaś przed tym aktem cztery przechodziły stopnie: początkujący, słuchający, kłęczący i egzaminowani, czyli oświeceni i do chrztu przysposobieni. Naukę nazywano *katechezą*, nauczyciela *katechetą*, a uczniów *katechumenami*. Wszystka ta nauka bywała bezpłatną, lecz ofiarą wdzięcznych rodziców i członków gminy chrześc. tak hojnie wynagradzaną, że nauczyciele, wolni od trosk o życie, mogli się z całą swobodą oddawać zajęciom swego powołania.

B) Szkoły i wychowanie pod opieką kościoła na gruncie średniowiecznym.¹⁾

1. Szkoły katedralne, klasztorne i parafjalne.

Gotowie, Wandalowie, Burgundowie, Rugijanie i Longobardowie już w czasie wędrówek swoich przyjęli (aryjańskie) chrześcijaństwo, lecz siły swe zmarnili bez zostawienia cywilizacyjnych śladów w historii. (Ulfilas 370 r. tłumacz biblii). Dopiero Frankowie, około końca 5. wieku dla kościoła zyskani, a następnie wpływ irlandzkiego i brytyjskiego apostołstwa, z św. Bonifacym na czele, mają wybitniejsze cywilizacyjne znaczenie. Mimo to jednak w miarę, jak liczba gmin chrześcijańskich wzrastała, sił nabierając, występowała coraz jaśniej potrzeba urządzenia *szkół dla młodzieży*. Więc przy stolicach biskupich zakładano szkoły, których pierwotnem przeznaczeniem było przysposabianie i ukształcenie przyszłych duchownych. Zwano je *szkołami katedralnymi*. Saleburg, Wormacja, Regensburg, Moguncja, cieszyły się czas pewien ich rozkwitem; wkrótce jednak upadły, dopiero Chrodegang, biskup z Metz († 766), nadawszy im nową organizację i ująwszy w należyte karby (na wzór szkół benedyktyńskich), dźwignął je na czas jakiś z upadku tak, że oddawały społeczeństwu należyte usługi.

Klasztory pojawiły się w 4. wieku najpierw w Egipcie, a choć stąd w dość krótkim czasie rozszerzyły się i na zachodzie rzymskiego państwa, to w czasie niepokojów i wędrówek ludów zniknęły z widowni. Dopiero *Benedykt z Nursji* (480 — 543) założył klasztor na Monte Cassino (529) oparty na regule, za której napisanie i wprowadzenie w życie ojcem zakonów nazwany został. Na wzór jego urządzeń i przepisów powstawały we Włoszech, w Frankonii i w Niemczech klasztory z taką chyżością, iż w chwili zgonu tego męża 250 ich liczono. Instytucje te niosły błogosławioną kulturę i naukę między nieukształcone ludy, dawały przytułek i pomoc chorym i prześladowanym, uczyły rzemiosł, rolnictwa i ogrodnictwa, a osobne *ordo scriptorum* pielęgnowało naukę. Nadto zakon ten urządził szkołę, której początko-

¹⁾ Czytaj: Ks. W. Gadowski: Z historii pedagogii. Kraków 1889. Przegl. pow.

wym celem było przysposabianie młodzieży do zakonu. Chcąc jednak do tak szczytnych a różnych zawodów naukowych wybrać co najlepsze siły, musiano udzielać nauk większej liczbie młodzieży; stąd obok szkoły w samym klasztorze, przeznaczonej dla przyszłych zakonników, urządzano szkołkę w obrębie, lub w pobliżu zabudowań klasztornych, a przez to *szkoły klasztorne* benedyktyńskie obejmowały sobą szkołę początkową (ludową), średnią i najwyższą. Do nich to wszystkie przypuszczano stany, talent mógł dojść, dokąd zapragnął i zdołał, setki też dygnitarzy kościelnych i uczonych pisarzy wydał ten szanowny zakon, szerząc na okół siebie oświatę, przemysł i dobrobyt ludności.

System szkół klasztornych wyrabiał się zwolna na podstawach grecko-rzymskiej nauki i zamykał sobą tak zwane *siedm sztuk wyzwolonych* (*artes liberales*): gramatyka, wymowa, dydaktyka, rozumie się wszystko w łacińskim języku, dalej matematyka, historia, astronomija i muzyka (śpiew). Pierwsze trzy przedmioty zasadnicze stanowiły *trivium*, cztery ostatnie *quadrivium* nauk; zdaje się jednak, że w praktyce planu naukowego nierozgraniczano tych przedmiotów na tak ściśle odrębne grupy. W klasach niższych (trivialnych¹⁾) zwłaszcza tam, gdzie niebyło wyższych (quadrivium), uczono oprócz czytania, pisania i łaciny, także rachunków i śpiewu.

Że w szkołach tych, nauka nie odbywała się według dzisiejszych pojęć, że karność była surowa, a metoda nieodpowiednia, przy kosztownych, lub niedostatecznych środkach naukowych, mówić wiele nie trzeba. Tekst do nauki odpisywali sobie uczniowie sami; w rachunkach na wielkie ilości brakło im znaków, astronomija była raczej astrologija, wiadomości z przyrody przepełnione przesądem; a choć w historii brakło krytyki i rozczytywano się pilnie w cudach, to przecież później zyskali Benedyktyni przydomek ojców dziejopisarstwa.

Papież *Grzegorz Wielki* († 604), chcąc usunąć *ambrozyjański* śpiew kościelny, do którego zbyt wiele świeckiego żywiołu się przymieszało, zaprowadził był w domu sierót „Orphanotrophium“ *szkołę śpiewu* naprzód w Rzymie, skąd się następnie sposób i metoda tej sztuki rozpowszechniła po wszystkich szkołach-klasztornych. Ponieważ pacholeta, mające w tych szkołach zamierzone odnosić korzyści, przynajmniej czytać umieć musiały, więc śmiało twierdzić można, że i te zakłady spełniały również zadanie *szkoły ludowej*.

Obok powyższych zakładów naukowych z początku wieków średnich mamy ślady *szkół paraftjalnych*. Przypominają one swym celem,

¹⁾ Stąd zapewne początkowe szkoły przez długie wieki zwano szkołami trywialnymi; Kellner str. 90 opierając się na Kwintylianie, wspominającym o naukach trywialnych jako udzielanych dziaćwie rzymskiej na ulicach (in triviis), pochodzenie tej nazwy cofa wstecz o kilka wieków.

pierwotny katechumenat, zadaniem ich bowiem było, obznajamiać działwę gminy kościelnej, czyli parafii z zasadami wiary, i usposabiać ją do świadomego udziału w nabożeństwie i religijnych obrzędach. Papieże i biskupi żądają stanowczo od proboszczów, aby sumiennie wypełniali ten nauczycielski obowiązek. O nauce czytania i pisania zrazu mowy tam być nie mogło, uciśniony wieśniak nie miał ani interesu, ani potrzeby nauki szkolnej, którą pogardzało wówczas nawet rycerstwo. Wszystka informacja ludu w tem zarządzaniu papieskiem ograniczała się do wiadomości o wierze i praktyce życia moralnej. A jednak w tem zarządzaniu przedewszystkiem, i w szkołach parafijalnych dopatrywać się należy pierwiastków dzisiejszej *szkoły ludowej*.

W epoce tej przewodnikami myśli wychowawczej są Ojcowie kościoła. *Tertulian* (160—220) stawia podobieństwo boskie za cel wychowania. *Orygenes* ur. 185 w Aleksandryi, położył wielkie zasługi w szkole katechetycznej, a dyjalogicznymi wykładami wtajemniczał młodzież w nauki klasyczne i pismo święte. *Św. Ambroży* ur. 340 zasłużył się urządzeniem kościelnego śpiewu. *Jan Złotousty* ur. 347 twierdzi, że kobiety i klasztor są najlepszymi wychowawcami. *Hieronim* ur. 331 w Dalmacyi, tłumacz biblii, na język łaciński (wulgata) pisze listy o wychowaniu niewieściem, a wreszcie *św. Augustyn* ur. 354, ów najgłębszy myśliciel rzymskiego kościoła, pisze naukę początkową chrześcijańskiej religii, a w swoich „Wyznaniach“ przypisuje matce swej *Monice* największy wpływ w swoim wychowaniu.

2. Karol Wielki i szkoły za jego czasów.

Pomysł o powszechnem ukształceniu ludu i uznanie potrzeby użycia tego środka w celu uszlachetnienia społeczeństwa powziął pierwszy jasno i wyraźnie Karol Wielki, nie szczędząc starań, aby go przeprowadzić. Geniusz ten pragnął na całym obszarze swojego państwa, z tak różnorodnych żywiołów złożonego, ujednostajnić duchowe życie i religijny obyczaj, a przewidując, że tego jedynie dokonać można rozpowszechnieniem oświaty, poświęcał tej sprawie wszystko, na co go tylko stać było.

Wykonawców swej myśli szukał on oczywiście w duchowieństwie, więc też nasamprzód otoczył szkoły klasztorne swoją czynną opieką, a wpływem swojej powagi dźwignął i uorganizował szkoły katedralne, w których, jak wiadomo, kształcono młodzież na duchownych, a zatem i na nauczycieli. Za jego wpływem wspomniany wyżej *Chrodegang* w Metz uporządkował kapitulne stósunki na wzór organizacyi Benedyktynów, a jednemu z kanoników powierzył stały dozór nad wychowaniem i nauką młodzieży. Wkrótce i inne kapituły w państwie poszły za tym przykładem, a od tej pory spotykamy się przy każdej katedrze z kanonikiem, noszącym tytuł i obowiązki *scholastyka* (*scholasticus*).

Biskupi, idąc za szlachetną myślą tego monarchy, po kilkakroć uchwałami synodalnymi napominali rodziców, by dzieci posyłali do szkoły, czy to klasztornej, czy parafialnej, a duchowieństwu nakazywali spełnianie gorliwe nauczycielskich obowiązków. Za uchwałami synodów wychodziły cesarskie edykty, aby na rodziców, którzy zaniedbują lub sprzeciwiają się wysyłaniu dzieci do szkoły, nakładać stósowne kary. *Pierwszy* to był już objaw *przymusu szkolnego* w dzisiejszem pojęciu.

Ażeby dźwignąć naukowy poziom w szkole i społeczeństwie, ścigał monarcha ten uczonych z zagranicy, powierzając im naukowe zakłady; zjednał on sobie największą naukową powagę owego czasu w osobie anglosaksona *Alkuina* († 804), któremu powierzył najwyższy dozór nad wszystkimi szkołami w państwie i wychowanie własnych dzieci. Jeszcze za dynastyi Merowingów utrzymywano na dworze rodzaj naukowego zakładu, w którym młodzież znakomitszych i zasłużeńszych rodzin pobierała wykształcenie i sposobila się na dygnitarzy państwa. Była to tak zwana *szkoła pałacowa* (*schola palatina*). Karol Wielki postanowił z niej zrobić zakład dla całego państwa wzorowy, rodzaj Akademii, gdzie wszystkie owego czasu uprawiano nauki, kształcąc znakomitszą młodzież do przyszłych usług kraju. Wszyscy dworzanie brali w tej szkole udział, sam Karol zajmował się nią gorliwie, śledził jej rozwój, przepytawał młodzież, chwalił pilnych, a ganił leniwych lub niedbałych, a ponieważ zakład ten wędrował wraz z rezydencyją monarszą, rozszerzał więc szybko światło i umysłowe życie po całym kraju.

Starania Karola Wielkiego o zaprowadzenie w swem państwie poprawnego, gregoryjańskiego kościelnego śpiewu mają również edukacyjne znaczenie. W tym celu sprowadzał on nauczycieli z Włoch, jak Piotra z Pizy, Pawła Dyjakona, którzy w tej sztuce celowali, a jak nauka ta szła z początku, świadczą następujące słowa historyka: Olbrzymie te chłopy, których głosy luezą jak grzmot, nie są zdolne do naśladowania łagodnego dźwięku, gdyż barbarzyńska dzikość ich szorstkich gardel wydaje głos, jak ciężarowy wóz idący po grudzie“.

Za jego czasów i jego kosztem powstały między innymi następujące szkoły klasztorne:

1. *Set. Gallen*, tak nazwane od *Gallusa*, Benedyktyna z Irlandyi, który założył to opactwo nad Bodeńskim jeziorem.
2. *Fulda*, wzór szkoły klasztornej pod sławnym uczniem Alkuina, zwanym *Rabanus Maurus*, który umarł r. 856 jako Arcybiskup Moguncyi w uznaniu, iż był pierwszym pedagogiem Niemiec.
3. *Reichenau*, także benedyktyńskie opactwo ze szkołą, która swą sławę *Walafriedowi Strabonowi*, uczniowi Rabanusa, w końcu opata tegoż klasztoru († 849), zawdzięcza.

Jakkolwiek pomysły i usiłowania tego wielkiego monarchy nie we wszystkim odniosły pożądany skutek, jakkolwiek oświecenie ludu w szerszem znaczeniu nie mogło się tak rozpowszechnić, jak tego pragnął to dźwignienie szkół średnich i obudzenie interesu w nauce u duchowieństwa, nie mogło pozostać bez wpływu i na masę ludności, choć ta niepojmowała jeszcze potrzeby nauki. Wieśniak był niewolnikiem, mieszczaństwa i przemysłu nie było, więc, kiedy po śmierci Karola W. zabrakło jego gorliwej opieki, poczęło duchowieństwo uważać szkołę za sprawę uboczną swego powołania, zajmowało się nią bez zapału, a kiedy i ich oświecenie obniżyć się poczęło, zapominano o niej zupełnie. Gdy wreszcie nastąpiły rozterki polityczne, myśli Karola W. o powszechnem oświeceniu ludu, nadługie wieki nieznajdują wykonawcy, a tak w postaci tej i jego usiłowaniach widzimy tylko świetny w dziejach meteor, a nie słońce.

3. Szkoły w drugiej połowie wieków średnich.

Już *Ludwik Pobożny*, któremu instytucje kościelne tak wiele mają do zawdzięczenia, okazał się mniej troskliwym o szkołę. Duchowieństwo zdobywając coraz to więcej przywilejów i rzeczywistej władzy, a przede wszystkim mając na oku hierarchiczne widoki i przewagę w publicznych sprawach, choć nie zaniedbywało nauki, to przecież o szkołę i oświatę ludu mniej okazywało się dbałe. Za rządów ostatnich Karolingów pokój i porządek Europy burzony był przez najazdy Normanów i Węgrów, a okoliczności te nie mogły być przyjazne dla rozwoju szkolnictwa.

Henryk I. i Ottonowie porządkują wewnętrzne stosunki w cesarstwie, a położywszy węgielny kamień pod szybki rozwój miast i mieszczaństwa, przyczyniają się, aczkolwiek pośrednio, i do rozwoju szkół, które po miastach powstawać musiały i prawidłowo rozwijać. Następnie walka między władzą świecką a duchowną, za czasów panowania domu frankońskiego i Hohenstaufów, otwiera jeszcze większy rozbrat między kierunkiem dążeń edukacyjnych duchowieństwa, a usiłowaniami ludzi świeckich. *Konrad I., Otto III., Fryderyk II.* zostawili wieczną pamięć o troskliwości swej dla nauk i szkoły, atoli monarchom tym chodziło więcej o wyższe kształcenie duchownych i szlachty, oświata ludu nie miała w nich protektorów. Stąd mimo nieprzyjaznych warunków burzliwego czasu, wyższe szkoły duchowne i klasztorne, spełniają poważne swoje zadanie i nie upadają. Benedyktyńskie instytucje pozostają na długi czas jeszcze ogniskami prawdziwej umiejętności, ale duchowni uprawiają naukę więcej dla siebie, niż dla korzyści społecznej, zagłębiają się w niej aż do teoretycznych subtelności, uważając zdobycze praktycznego znaczenia za wyrobiony dla siebie i zasłużony przywilej. Toż

samo czynią i inne klasztory, o ile nie ulegają zepsuciu i bezkarności, tak często spotykanej w drugiej połowie wieków średnich. Natomiast w 13. i 14. wieku nowo powstałe zakony Franciszkanów i Dominikanów zajęły się znowu oświeceniem ludu i nie były bez korzystnego wpływu, już to przez często odprawiane kazania, już to przez naukę w szkołach, coraz więcej pojawiających się po miastach. Działanie tych zakonów, przynajmniej po części, wynagradzało zaniedbanie obowiązków nauczycielskich i obojętność dla szkoły, w jaką popadło zwłaszcza niższe duchowieństwo świeckie.

Nauka po klasztorach i szkołach katedralnych, zasklepiając się w coraz ciasniejsze koło teoryj, przybierała coraz to formalistyczniejszy charakter, a wreszcie ugrzęzła całkiem w *scholastyce*, uczoności dydaktycznej, czczych frazesów i słów, która w 12. i 13. wieku doszła do najwyższego rozkwitu i głupstwa. Był to system nauki, który uchodził za niezwalczony, jako na zasadach Arystotelesowej logiki oparty; treścią zaś jego były rozumowania religijno-moralne, a nieraz do śmieszności doprowadzane zacieki, z wiarą i religiją niemające najmniejszego związku. Mąż, oddający się nauce, musiał bezwzględnie poddać się pod powagę tego systemu i tej metody, niedopuszczających bezkarnie swobodniejszego, zdrowego rozumowania i myślenia, i wysilać się na wyścigi wszystkim dowcipem swoim, by dogmaty i niedogmaty objawionej wiary wciskać we formy Arystotelesowej logiki, nadając tym sposobem nieraz najdziwaczniejszym konceptom i śmiesznym pomysłom ścisłe, niby naukowe uzasadnienie.

Pod wpływem formalistycznego i bezdusznego scholastycyzmu przybrało i *metodyczne* w nauczaniu postępowanie odpowiedni charakter. Nauczyciel wykladał, dyktował, rzadko objaśniał, uczeń zaś przyswajając sobie był winien lekcye jak najdosłowniej. Powaga autora, lub nauczyciela była wszystkim, ostatnią instancją i wyrokiem nie do cofnienia, choćby rzeczywistość faktów dowodzić miała sprzeczności; chodziło bowiem nie o rozwinięcie samodzielnego myślenia, ale właśnie o wcisnięcie myślenia w karby formalistycznej logiki i dochodzenie wrzekomych prawd, nie ze stosunków rzeczy, ale z układu słów. *Karność* też rozwinęła się stosownie do tych gwałt naturze zadających stosunków. Wszelki swobodniejszy pomysł był oczywiście objawem bezkarności, nawet buntem, dziełem szatana i namiętności, więc chłosta, tak dziatwy, jak starszych w codziennem była użyciu. *Środek* ten edukacyjny miał nawet charakter religijnego ćwiczenia.

Jakkolwiek ograniczenie, jednostronność, brak treści tego formalistycznego ukształcenia musiał się opłacać w skutkach upadkiem oświeceniem, nawet ciemnotą, to przecież ma on i swe dobre strony. Umysłowość powszechnego człowieka, ukształcona formalnie aż do

subtelności, dźwignęła się następnie niesłychanie w górę, gdy mądrość starożytnego człowieka, złożona w zaniedbanej przez czas jakiś literaturze, i nowe wydarzenia, wniosły jej bogatą treść i materjał. Odrodzenie i humanizm tylko po przygotowanej *epoce scholastycznej* mogły tak szeroko i powszechnie dźwignąć umysłowość człowieka. Nadto zakłady scholastyczne nawet i w swoim czasie rachowały się z potrzebami natury ludzkiej. Kiedy duchowość człowieka w celach moralnych a kosztem sił fizycznych i umysłowej wszechstronności dźwignąć usiłowano, to urządzenia tego rodzaju, jak częste procesyje i pielgrzymki w czasie uroczystości religijnych, połączone ze śpiewem choralnym, dramatyczne produkeyje (treści biblijnej), i liczne uroczystości szkolne, połączone z uctami wspólnymi, wpływały przecież na urozmaicenie umysłowych i fizycznych stósunków życia ludu i młodzieży.

C) Wyzwalanie się nauk i powstawanie Uniwersytetów.

Wychowanie i szkoły świeckie.

Jednostronność i formalizm nauki scholastycznej, jak niemogły zadowolić umysłu powszechnego człowieka, któremu przeznaczony jest postęp, tak nie były w stanie zadość uczynić wymaganiom i potrzebom szerszego społecznego życia, rozwijającego się również według pewnego prawa postępu. Stąd pojawiają się w drugiej połowie wieków średnich, obok dotychczas wzmiankowanych zakładów duchownych, usiłowania świeckie w urządzaniu szkół i w wychowaniu młodzieży stanu rycerskiego i mieszczaństwa. Dążyły one już to do wyzwolenia się od beznżytecznej i ducha krepującej scholastyki, już to do nadania wychowaniu i nauce młodego pokolenia praktyczniejszego piętna i kierunku zgodniejszego z przyszłym zawodem życia. W powstających w tym czasie *Uniwersytetach*, jakkolwiek długo jeszcze pozostać mających pod wpływem uczonych duchownego stanu, a nawet nauki scholastycznej, dopatrywać się należy również dążenia, aby poszukiwaniom i zdobyciom nauki jako takiej, żadne względy nie tamowały pożądanego postępu. Wzór do swobodnej uprawy nauki dany był w starożytności. Podobnie jak około Sokratesa, Platona lub Kwintyliana kupiła się młodzież chciwa nauki, tak samo i teraz, tu i ówdzie, siła pociągająca wybitniejszych umysłów gromadziła żądnych wiedzy w wolne stowarzyszenia, uprawiające naukę. Podobnie jak ongi Ptolomeuse i cesarowie rzymscy zakładali akademije, do których przystęp poniekąd był wolny, tak samo w wiekach średnich książęta i królowie otaczają te stowarzyszenia pewną opieką, ustanawiają zakłady, by w nich męże powołani pielęgnowali słoneczne światła i swobód spragnione nauki.

Atoli rzymskie zakłady ponpadały w czasie rozterek i walk w początkach średnich wieków, więc powstających obecnie nie można

uważać za ich dziedzictwo lub ciąg dalszy. Nowe umysłowe życie znalazło w zalewie *Arabów*, któremu południowo-zachodnia Europa uległa, popęd niezmierny. Jak na Wschodzie w Bagdadzie, Alepo, Damasku, Samarkandzie, tak na Zachodzie w Kordubie, Salamance, Toledo i Sewilli, kwitną wysokie naukowe instytucyje już od 9. począwszy wieku. Arabowie rozkochali się w języku i literaturze greckiej, zgłębiali greckich filozofów i pisali do nich komentarze. Nadto zdawna uprawiali nauki przyrodnicze, matematykę, medycynę i astronomiję. Do ich zakładów, jak w Kordubie, uczęszczali nietylko wyznawcy Islamu, ale chrześcijanie i żydzi. Im przeto zawdzięczać należy, że rozpędzili zakorzeniony w chrześcijaństwie przesąd ku klasycznej literaturze pogańskiej, im też pierwszy popęd ku naukom ścisłym, matematycznym i przyrodniczym w Europie. Oni to właściwie rozniecili isierkę promienia dzisiejszej oświaty, bo tam, na czem oni skończyli, zaczęła chrześcijańska Europa, otrząsając się zwolna z więzów scholastyizmu. W Salerno, Montpellier i w Sewilli, lekarze arabscy zostają nauczycielami i tworzą jakby wydział lekarski. Prawo przeznacza pięć lat na naukę sztuki lekarskiej. Saraceńskie dzieła przyrodnicze bywają poszukiwane, jako pomocnicze do sztuki lekarskiej, matematyka arabska zdobywa sobie należyte uznanie. Prawo papieskie kanoniczne staje się naukowym przedmiotem i otrzymuje katedrę w Bononii. Za niem poszło i prawo rzymskie, które w Bononii wyklada *Ireneus*. Tak więc teologija, filozofija, medycyna i prawnictwo t. j. cztery wydziały akademickie, wykluwają się na widownię, ale nie są jeszcze złączone w jedno ciało uniwersyteckie.

Najwcześniej spostrzegli się Benedyktyni, więc przerabiają swój zakład w Paryżu na pierwszy pełny, czterowydziałowy uniwersytet. Za tym przykładem powstają inne uniwersytety, jak w Padwie 1221 r. w Neapolu 1224 r. staraniem cesarza Fryderyka II, dalej w Pradze 1348 r. w Krakowie 1364 r, w Wiedniu 1365 r. w Heidelbergu 1386, Kolonii, Erfurcie, Würzburgu, Lipsku, Bazylei i t. d. Heildelberski uniwersytet uczynił wielki postęp, zaprowadzając katedrę klasycznej literatury; *Marsilius v. Inghen* był pierwszym *humanistą*. Profesorem uniwersyteccy byli wprawdzie duchownego stanu, z początku nagradzani prebendami, a z czasem płacą profesorską, ale dopiero te zakłady stworzyły samoistny stan ludzi uczonych, mających wraz z młodzieżą poświęcającą się nauce, odrębne przywileje i prawa. Wielka sława uniwersytetów była powodem, że monarchowie w ważniejszych sprawach szukali u nich rady; uniwersytet paryski rozstrzygał mnóstwo pytań stawianych mu przez różnych monarchów, a nawet papieży; za jego zaś powagą dźwigały się i inne w moralnem znaczeniu i moralnej władzy, a na soborach miały swych własnych reprezentantów. Szczególnie

wpływ ich nabiera znaczenia, kiedy wynalazek druku ułatwił wymianę zdobyczy naukowych i ich rozpowszechnienie przyspieszał, a studyum autorów klasycznych, dotąd nieznanych lub trzymanyh w ukryciu po sklepach benedyktyńskich, stało się udziałem uniwersyteckiej nauki. *Reuchlin*, *Erazm Rotterdamski*, *Melanchton* są to pierwsi uczeni nowego zwrotu i swobodniejszej myśli, a mianowicie *odrodzenia* studjów klasycznych, a chociaż ich filologiczna i pedagogiczna działalność przygotowała grunt pod ciężką do przebycia dobę reformy religijnej, to przecież z drugiej strony wytknęła tory dla nowoczesnej, wyzwolonej ze wszystkich średniowiecznych więzów naukowości i humanizmu.

1. *Rycerstwo i jego wychowanie.*

Obok stanu uczonych wyzwala się zwolna od opiekuńczej przewagi duchowieństwa i stan rycerski. Zwłaszcza po wojnach krzyżowych, osiągnąwszy obok organizacyi wewnętrznej pewien wyższy stopień ukształcenia, rycerstwo dochodzi w 12. i 13. wieku do rozkwitu. Wprawdzie szlachta szukała zrazu nauki i wychowania po klasztorach i u duchowieństwa, lecz w miarę, jak hierarchija i jej zakłady grzęzły w scholasty cyzmie, rycerska młodzież uchylać się musiała z pod tego rodzaju nauki, która ją od wyrobionych obyczajem i potrzebą zadań życia praktycznych tak oddalała. Pacholę szlacheckie, stósownie do ducha czasu, potrzebowało ćwiczenia w służbie rycerskiej i pouczenia co do towarzyskiego swej sfery obyczaju. Cześć u świata, jaką sobie przez indywidualną wartość młodzieniec wyrobić był winien, była podnietą do czynów przyszłego rycerza. Cześć pięknej i pobożnej kobiety wiązała się ściśle z świętością rodzinnego życia, którego rycerzowi nie po klasztor nemu unikać, ale właśnie szukać należy. Stąd uważano częste towarzyskie obcowanie płci za edukacyjny *środek*, za sposobność wyrabiania się w młodzieży delikatniejszego obyczaju i uszlachetnienia uczuć. W takich stósunkach życia budzi się poezycja, czerpana z rzeczywistości i prawdy, mając wielkie edukacyjne znaczenie. Utwory też poezyi 12. i 13. wieku są wyrazem uczuć i myśli rodzimych, obyczajem chrześcijańskim z pleśni barbarzyństwa oczyszczonych, a te tradycyje są podstawą wychowania młodego pokolenia rycerskiego stanu *Walter von der Vogelweide* w utworach swoich nieszczędzi wskázówek, jak dziatwę w karności chować, a przykładem moralnie budować należy, jak ją przyuczać do znoszenia trudów życia, do panowania nad sobą i do wytrwania w szlachetnem postępowaniu.

Jakby w przeciwieństwie do średniowiecznej ascezy, pogardzającej ciałem, rycerstwo dbać musiało o udoskonalenie sił fizycznych, zewnętrzną dworskość i ogładę, tudzież o wczesne nabycie zręczności niezbędnych do swego powołania. Do siedmiu sztuk wyzwolonych

w nauce młodzieży, dodać ono musiało siedm rycerskich zabaw, jakimi były: jazda konna, pływanie, strzelanie z łuku, szermierka, polowanie, gra w szachy i rymowanie na cześć kobiet — zabaw, które coraz więcej brały górę nad szkolną nauką. Było obyczajem, chłopca już w 7. roku życia wydalać z domu i umieszczać na zamku możniejszego rycerza, księcia, lub na dworze króla, aby tam, wolny od uprzedzeń i skłonności rodziców, pod wpływem obojętnych, jeśli nie surowych opiekunów, wśród rówieśników stanu i wieku, pobierał właściwe wychowanie, kształcąc się w obsłudze dam i rycerzy, a przykładem i zachowaniem się pana budował i nawykał do obowiązków swego zawodu. Nawet dziewczęta rzadko kiedy chowały się w domu pod macierzyńską opieką; oddawano je zazwyczaj wcześniej do klasztoru, lub na dwór bogatszego krewnego, lub dobrze znanej rodziny szlacheckiej. Tam uczyły się one razem z chłopcami od kapelana nauki religii, czytania, pisania i rachunków, a kiedy chłopcy udawali się do zajęć gimnastycznych i ćwiczeń rycerskich, one poświęcały się już to nauce poezyi, muzyki i języków, już to pod okiem *mistrzyni*, a zarządem samej pani domu, wykonywały te arcydzieła robót ręcznych, które do dziś dnia w starych aparatach kościelnych nieprzestają być przedmiotem podziwu pracowitości i dobrego smaku. Kobieta w średnich wiekach przedstawia też nam więcej ukształcenia, duchowości, a nawet ścisłej nauki, niż jej mąż rycerskiego stanu, który siłą woli i dzielnością osobistą, chroni ją przed troskami i trudem twardego tych czasów życia.

Młodzież męska przejść musiała trzy stopnie w ciągu wychowania. Chłopak oddany na dwór obcy, ćwiczył się tam w zręcznościach i usługach, nosząc nazwisko *pazia*; przy stole stawał za krzesłami dam, był do ich usług w czasie uczt, a panu towarzyszył na polowaniach. Przyzwoite obejście, ugrzecznienie, przytomność, skromny sposób odpowiedzi, stanowiły zakres wymagań karności. Marszałek dworu dozorował jego ćwiczeń gimnastycznych i obznajamiał go z prawidłami rycerskiej szermierki i turnieju. Po skończeniu 14. roku życia paż wstępował w szereg junkrów, czyli *pacholąt*. (Knappe) W białej szacie, trzymając gorejącą świecę przyprowadzony przed ołtarz przez rodziców, otrzymywał od kapłana poświęcony miecz i zezwolenie noszenia srebrnych ostróg. Przytem otrzymywał policzek, który bez obrazy i zadośćuczynienia, winien był być ostatnim. Od tej pory nie mógł on opuszczać swojego pana lub pani, musiał być na wszystkie usługi, zajmować się wszystkimi przyborami na wycieczkach i w podróży; w domu zaś opiekować się gośćmi sobie wyznaczonymi, bawić ich i zajmować. Ujeżdżać dzikie konie, układać psy do polowania i ćwiczyć się w szermierce rycerskiej wszelkiego rodzaju było zadaniem tej epoki życia. Kiedy młodzieńiec okazał się we wszystkim doskonały i zręczny, osiągał najwyższy stopień przez obrzęd *pasowania na rycerza*. Jako rycerz miał on obowiązek życie

swe poświęcić prawdzie, sprawiedliwości i wierze. W tym duchu składał on przysięgę na wierność księciu i dochowywanie rycerskich obyczajów i cnót.

Pod koniec wieków średnich rozprzęga się rycerstwo w swym obyczaju, upada też i wychowanie rycerskie. Odwaga wyradza się w gburowstwo i formalny rozbój — siła pięści staje się prawem, które rozbija wszelki porządek i ład społeczny. Poczyna się istotna walka wszystkich, przeciw wszystkim — wychowanie szlacheckie okazało się na własnym gruncie niepraktyczne, tem więcej, że nie mogło być modłą i wzorem dla całego narodu, a nowo wylaniający się stan mieszczański, wchodząc w grę życia, wniesie, z nowymi potrzebami wychowawczymi, nowe ku temu żywioły.

2. Mieszczaństwo i szkoły miejskie.

We Włoszech najpierw, potem we Francyi, dalej w Niemczech, a wreszcie u nas rozwijało się w drugiej połowie wieków średnich mieszczaństwo pod opieką coraz więcej zdobywanych praw i przywilejów od książąt panujących i monarchów, za dostarczane usługi, już to w czasie wojen, przeciw rubasznemu rycerstwu, już to w walce między władzą świecką i duchowną. Pilnością w rzemiosłach i handlem dorabia się ono mienia, nawet bogactwa, współzawodniczyć mogącego nieraz z rozdrobnioną własnością szlachty, której, zwłaszcza na Zachodzie Europy, coraz więcej bywa rzeczywiście „bez ziemi“ i „z pustą kieszenią“. Za dobrobytem, a zwłaszcza za rozwojem przemysłu i handlu, wzrasta poczucie i potrzeba nauki, oczywiście o charakterze praktycznym, nauki, zastosowanej do żądań kupieckich interesów i spraw, a więc znowu przeciwnej formalistycie scholastycznej uczoneści, a przecież i nie takiej, jakiej się oddawało rycerstwo. Pilność w pracy, zręczność w wykonywaniu i doskonałość wyrobów, uczciwość i słowność, podstawa kredytu, oto zasadnicze motywy moralne, czyli cnoty mieszczaństwa, a w miarę, jak ono się podnosiło i wzrastało w potęgę groźną upadającemu rycerstwu, a nawet książętom opór stawiać było zdolne, wzrastała też u niego coraz większa potrzeba nauki. Człowiek interesu, kupiec, rzemieślnik, handlarz, jeżeli się miał dorobić jakiego majątku, musiał koniecznie umieć przynajmniej czytać, pisać i rachować, a z tych stosunków musiały powstać *szkoły miejskie*.

Za wpływem i przykładem miast włoskich w skutek stosunków i związków handlowych powstawały w niemieckich miastach, już pod koniec 12. wieku, tak zwane *szkoły pisarskie* (Schrieffscholen), w których młodzież, poświęcić się mającą kupiectwu, ćwiczone w pisaniu listów, zamówień, kwitów, kontraktów, zobowiązań i tym podobnych stylistycznych form handlowego zakresu, nie bez nauki rachunków, historii,

geografii i wiadomości przyrodniczych i technologicznych. Przy tem podnieść należy tę ważną okoliczność, iż nauka odbywała się w macierzystym języku. Otóż szkoły pisarskie stały się początkiem późniejszych *szkół miejskich*, a były zarazem elementarnymi i przygotowawczymi do *szkół łacińskich*, do których jednak przyjmowano dziatwę w 7 i 8 roku także i bez wszelkiego przygotowania. Do szkół łacińskich przyjmowano młodzież, zarówno bogatą jak i ubogą, a gramatyka łacińska była w nich głównym nauki przedmiotem, obok czytania, pisania, rachunków i religii.

Za przykładem miast większych szły miasta mniejsze, zakładając szkoły pisarskie i łacińskie, a pod koniec 15. wieku pojawiają się (jak w Lubece, Norymbergii i t. d.) pierwsze szkoły dla dziewcząt.

Metoda nauczania we wszystkich tych szkołach była pamięciowa, przepowiadano tak długo rzecz z pamięci, aż sobie ją młodzież przyswoiła, niekiedy *dyktowano* ustępy, a potem je objaśniano i przepytywano. Do połowy 15. wieku książki były rzeczą tak kosztowną, że o używaniu jakichkolwiek w szkole, mowy być nie może, dyktat przeto przeważał w nauczaniu. Nawet nauka pisania napotykała na wielkie trudności z powodu drożyzny papieru. Czytać uczono prawdopodobnie na podstawie pisania. Przepisów co do *sposobu* nauki nie było żadnych, każdy nauczyciel spełniał swoje zadanie, jak chciał i umiał, stąd też wiele szkół stało na bardzo niskim stopniu, niektóre z nich jednak, dzięki gorliwszym i dzielniejszym nauczycielom, zyskiwały nawet rozgłos i sławę. *Karność* opierała się na kiju i różdze, za pomocą których zdobywano spokój, porządek, uwagę i pilność rzeszy szkolnej.

Chociaż wszystkie te szkoły były instytucją świecką, to przecież duchowieństwo, uważając instrukcję publiczną za swój przywilej, dozorowało jej przez *ks. scholastyka*. Osobne budynki szkolne trafiały się tylko po większych miastach, częściej mieszczono je w zabudowaniach miejskich lub klasztornych, a nawet w domach na ten cel najmowanych. *Nauczyciela* godził burmistrz, lub rada miasta na rok jeden, za kwartalnem wypowiedzeniem. Kontraktem zobowiązywał się on uczyć dzieci czytania, pisania i łaciny, obchodzić się z nimi grzecznie, samemu zachowywać się przyzwoicie i dbać o dobre prowadzenie się swych *pomocników*. Obok płacy, w najlepszym razie 40 zł. wynoszącej, otrzymywał on i mieszkanie w szkole; pomocników zaś sam miał godzić i wynajmować. Kantor pobierał 25 zł. pomocnicy po 20 zł. rocznie. Do tego dodać należy dochody uboczne ze skromnych opłat szkolnych od dzieci, i wynagrodzenie za różno obsługi w kościele, a wreszcie za wyřeczanie proboszcza w parafijalnych pisaninach. Nadto w suchedni otrzymywali pomocnicy drobne datki w naturze, a często bogatsi mieszczanie dawali im żywność ze swej kuchni. Wykształcenie nauczycieli było bardzo łyche, bo też poświęcali się temu zawodowi ludzie z ostatniej prawie potrzeby, i to chybieni różnego gatunku, jak oddaleni ze służby pisarze, wypędzeni z klasztorów i parafij duchowni, nieudali studenci, a nawet

awanturnicy; — tacy stanu nauczycielskiego dźwignąć z poniżenia nie mogli, dość powiedzieć, że nauczycielstwo nawet cechem nie było!

Mistrz, czasem nawet i dobry, włóczył się z swymi pomocnikami z roku na rok, od miasta do miasta. Z nim ciągnęła i młodzież szkolna z różnych powodów. Zarówno duch włóczęgi, dobroć i rozgłos nauczyciela, jak i hojność bogatszych miast, których mieszkańcy chętnie żaków żywili, a wreszcie rzeczywiste pragnienie nauki i wiedzy, budzące się w małych i biednych, wyrobiły stan *wędrujących nauczycieli i wędrujących studentów* (scholares vagantes) Nauczyciel, sam wagabunda, uważał „bachantów“ za swoją czeladź i germków, których obowiązkiem było w ciężkich czasach umieć wyżebrać po drodze żywność i noclegi. Kiedy i to było niełatwem z powodu ubóstwa okolicy, niekiano się do kradzieży jarzyn, owoców i drobiu, z pól i ogrodów, przysadzając sobie jakoby prawo strzeleckie, skąd małe szkolne włóczęgi w ludowym języku zwano ABC strzelcami. W takich warunkach o nauce i wychowaniu prawie mowy być nie może — a jednak — dowodzi to wszystko wielkiego rozbudzenia i poczucia potrzeby wiedzy w masach; wielu, bardzo wielu mężów nauki i ludzi na różnych, wpływowych stanowiskach tego czasu przeżyło swą młodość nierzadko po 30 rok życia na wagabundzie!

3. Hieronimianie.

Nie możemy pominąć milczeniem usług, jakie w ostatnich stuleciach średniowiecznych oddało społeczeństwu na polu pedagogicznem *Bractwo wspólnego życia*, czyli szkoła *Hieronimianów*, zwana tak od św. Hieronima, którego wzięła sobie za patrona i wzór. Pierwsza ta filantropijno-humanistyczna instytucja jest najkosztowniejszą perłą usiłowań i skutków edukacyjnych średniego wieku. Założycielem jej był *Gerhard Groote* 1334, kanonik Akwisgrański, w niderlandzkim mieście *Deventer*. Była to kongregacja, jakoby drugi pitagorejski związek ludzi duchownych i świeckich, zjednoczonych myślą wspólnego służenia ludzkości i popierania światła. Bracia żyli skromnie i pobożnie według reguły św. Augustyna, rozszerzywszy ją obowiązkiem ustawicznej pracy, zarówno w rękodzielach, jak i nauczaniu dzieci, lub przepisywaniu książek. Głównym *celem* ich usiłowań było, ugruntowanie i rozszerzenie praktyczno-chrześcijańskiego życia przez ducha miłości, pokory i posłuszeństwa. Przedewszystkiem dążono ku temu przez szkołę, do której przyjmowano dzieci wszelkiego stanu bez różnicy. Obok rozmaitych zajęć ręcznych i praktycznych zręczności, uczono wszystką działość czytać, pisać, rachować i śpiewać, zdolniejszej dawano do rąk klasycznych autorów łacińskich i greckich, kształcąc ją filologicznie. O religii i moralności nie przepominano, a wszystkiego uczono nie w łacińskim, jak dotąd, ale *w ojczystym języku*. Wkrótce też pokazały się wyborne skutki tego rodzaju edukacji; imię szkoły zastąpiło po świecie, stąd według wzoru tej, pod względem dążności humanistycznej, a pod względem wewnątrz-

nego urządzenia filantropijnej instytucyi, utworzyły się podobne naukowe bractwa w Niemczech, Pomorzu, Prusach, Śląsku i innych krajach, rozszerzając światło, praktyczną naukę, zamiłowanie do studyjów klasycznych, obok prawdziwie chrześcijańskiej moralności i pobożności. Obok Hegiusa Jana, Erazma z Roterdamu, Rudolfa Agricoli, Reichlina i innych uczniów, szczyli się szkoła ta gwiazdą pierwszej wielkości, św. *Tomaszem á Kempis* († 1471), którego dziełko „O naśladowaniu Chrystusa“ przez długie wieki oddawać będzie niespożyte usługi zarówno uczonym o głębszej myśli, jak i prostaczkom.

Uwaga. Jakkolwiek czasy, o których mowa, nie sprzyjały, aby wyżsi talentem pedagogowie składali na piśmie swoje teoryje i doświadczenia w tym jeszcze lekceważonym kierunku, to jednak nie braknie i tej dziejowej chwili chorążych myślą i czynem. Na pierwszym miejscu staje przed nami *Wincenty z Beauvais* († po r. 1260) dominikanin, przyjaciel i lektor św. Ludwika z dziełem swem: „O wychowaniu dzieci królewskich i dzieci szlacheckiego rodu“, napisanem na żądanie królowej Małgorzaty. Obejmuje ono 51 rozdziałów, w których autor wyczerpuje wszystkie kwestyje wychowania i nauczania chłopców i dziewcząt, z zadziwiającą erudycją i cytatami obszernymi z klasycznych i chrześcijańskich pisarzy. Wychowanie pojmuje on jako akt *wewnętrzznego uświęcenia się* człowieka, wiedzę i naukę bez wyrobienia moralnego charakteru i uświęcenia uważa za wynaturzenie i kłamstwo — a całej sprawie wychowania podolać mogą jedynie szlachetne umysły.

Praktykiem i mężem na kierunek i ducha nauki niezmiernie wpływowym i rozgłośnym był we Włoszech Wiktor z Feltre (ur. 1378). uczeń Jana z Rawenny, filolog, matematyk, filozof, nauczyciel i wychowawca dzieci i przyjaciel księcia Franciszka Gonzagi z Mantuy. Jedynie miłością prawdziwą ożywione spełnianie obowiązków nauczycielskich może, jego zdaniem, sprawie wychowania zapewnić godność, rozkosz, boskość i skutek. Nadto wspomnieć należy, że *Mafeus Vegius* (1406—1458) przyjaciel trzech papieży i *Eneasa Sylwiusa*, napisał dzieło „O wychowaniu dzieci i czystych obyczajach ksiąg sześciorgo“. Staraniem jego było, rozbudzone zamiłowanie do nauk klasycznych utrzymać, ale je podnieść i uszlachetnić duchem chrześcijańskim, przez wychowanie zaś o takim charakterze przysposabiać młodzież do lepszych czasów przyszłości. Wreszcie *Ludwik Vives*, hiszpan (1492—1540), zarówno humanista, jak realista, w dziele swem *De ratione studii*, które jest dydaktyką, wypowiada z górami o sto lat pomysły Bakona Wernlamskiego. Wszyscy powyż wspomniani są zapowiedzią *odrodzenia i humanizmu w duchu czysto chrześcijańskim*, to jest, bez tego odcienia, którym się później charakteryzuje duch protestantyzmu¹⁾.

¹⁾ Czytaj: *I. L. Vives ausgewählte pädagogische Schriften* w tłumaczeniu Dra. R. Heinego, wydanem w Lipsku jako tom XVI. *Pädagogische Bibliothek* Richter.

D) Edukacyjne stósunki w Polsce.

1. Oświata i szkoły po rok 1364.

Polacy, podobnie jak wszyscy Słowianie, są odwiecznymi mieszkańcami Europy, t. j. tak dawnymi, jak starożytni Grecy i Rzymianie, a raczej Pelazgowie. Podobnie jak oni, przyszliśmy do Europy od granic Indyj i pochodzenie nasze jest indo-europejskie tak, jak germańskich i romańskich ludów. Język nasz spokrewniony jest ze sanskrytem. Praojcowie nasi byli charakteru łagodnego, pełnego słodyczy i miłości, nienawidzili grabieży i wojny. Zatrudnieniem ich głównem była uprawa roli i wyzyskiwanie tego, co sama dawała natura, więc obok rolnictwa, łowiectwo i rybołówstwo bywało ich zabawą. Praca ta około natury, zaspakajającej szczodrze ich potrzeby, nadawała im cnoty zwyczajne ludom stale osiadłym, i każe przypuszczać wyższy u nich stan oświaty, niż u ludów najeźdźczych, wojennych lub koczowniczych. Dowodem tego niemalym ich moralna siła wytrwałości i wytrzymałości, zwyciężająca tylu różnorodnych najeźdźców. Wszystkie ich wojny były tylko odporne, chęć zaboru była im zupełnie obca. Pilni, pracowici, żywego jednak usposobienia i temperamentu, używali owocu pracy swobodnie, wesoło, niekiedy nawet lekkomyślnie. O muzykalnem usposobieniu, które trwa dotąd, wiele wspominają pisarze, a nawet najzaciętsi nieprzyjaciele nie odmawiają im ludzkości, łagodności, prawości, uobyczajenia i gościnności nawet wygórowanej. Mimo że Słowianin ukochał wieś, słychać wszelako o licznych miastach na jego obszarach, a te były ogniskami religijnego kultu i ruchu handlowego. Bizantyńcy chwalą uczciwość kupców słowiańskich. Kapłani ich byli szafarzami wiedzy wyższej, publicznymi doradcami, sędziami pokoju i zgody — podobno mieli pismo runiczne.

W całej Słowiańszczyźnie wiara w jednego Boga i w jego opatrzną rządy była powszechną, a spotykana cześć licznych demonów i bóstw nie uwłacza jej wcale, imiona ich bowiem są tylko odmianami jednego pojęcia, lub nazwaniami na oznaczenie uosobionych jego przymiotów. Cześć umarłych, uczty pogrzebowe, dni poświęcone ich pamięci, ofiarom i modłom, świadczą o powszechnej wierze w nieśmiertelność duszy. Ożywienie zaś duchem i uświęcenie przyrody, które słowiańska mytologija dzieli z indyjską i grecką, rozciąga się na wszystko zwierzęce i roślinne otoczenie, na ptaki, zwierzęta, na kwiaty, drzewa, rośliny i krzewy, i stawia Słowianina w świat pełen uroków i czaru, który przemawiał doń tysiącem głosów i snuł mu tysiące tajemniczych postaci. Wogóle wiara Słowianina wyższą i szlachetniejszą była po nad wszelki panteizm i naturalizm. Dodajmy do tego powszechną cześć starszych wiekiem i wogóle starszizny, wszędzie mających pierwszeń-

stwo, łatwo wyobrazić już sobie, jak wśród takiej sielanki życia, odbywać się musiało pierwotne u Słowian wychowanie.

Na tak szlachetnym gruncie łatwo też przyjmowało się i rozszerzało chrześcijaństwo. Polska przyjęła je pod koniec dziesiątego wieku z rąk apostołów rzymskiego kościoła i wiąże się temsamem ściśle z cywilizacją Zachodu. Z przyjęciem chrześcijaństwa, owym moralnym podbójcą narodów, Polska staje pod sztandarem tych haseł, pod którymi rozwijała się dotąd ludzkość, dążąc do osiągnięcia ideału szczęśliwego bytu na ziemi i spełnia w przeróżny sposób kresowe swoje, wobec cywilizacji, zadanie. Z przyjęciem też chrześcijaństwa, jego wyrobionymi instytucjami, obrzędem i zwyczajem, przeszczepia się mnóstwo zachodnich urządzeń, a chociaż u nas wewnętrzne, polityczne stosunki nieco odmiennie, niż na Zachodzie, się wyrabiają, to *szkołę* dostaliśmy wraz z kościołem gotową.

Atoli po ostatnie dziesiątki lat 14. wieku, ani rząd kraju, ani królowie lub książęta szkołami się bezpośrednio nie zajmują, podobnie jak się nią nie zajmowano na Zachodzie. Naczelnem staraniem władców musiało być utworzenie i uorganizowanie państwa, a ustawiczne podziały, wewnętrzne między dzielnicami zatargi, ubezpieczanie rozległych granic i odpór napadów, tłumaczą nam, czemu chwiejne rządy nie mogły przez ciąg tych wieków bezpośrednio zająć się oświatą i wychowaniem ludu. Pośrednio czynili to królowie i książęta przez sprowadzanie zakonów, fundacje klasztorów i popieranie instytucji kościelnych. Duchowieństwo więc, a następnie rozwijające się mieszczaństwo, podobnie jak na Zachodzie, spełniało ten obowiązek. Lecz tak duchowieństwo jak i mieszczaństwo było przeważnie obcego pochodzenia, zwłaszcza w 11. i 12. wieku, więc o wychowaniu narodowem mowy w tej chwili być nie może: wszystkie też szkoły są albo *łacińskie*, albo *niemieckie*, a głównym ich celem przysposabianie krajowców do stanu duchownego.

Szkoły klasztorne. Są pewne ślady, że jeszcze przed sprowadzeniem *Benedyktynów* przez Bolesława Chrobrego z Monte Casino do Polski i osadzeniu ich na Łysej górze r. 1006 i w Sieciechowie roku 1010, zakon ten miał już swoje opactwo w Międzyrzeczu, i trudnił się tak, jak na Zachodzie, przy innych zajęciach i wychowaniem młodzieży, lecz zawieruchy krajowe po zgonie Mieczysława II. i powrót ludu do bałwochwalstwa wyгнаły zakonników z Międzyrzecza i prawdopodobnie z innych miejscowości. Powtórnie sprowadza ich Kazimierz Mnich i osadza na Tyńcu r. 1044, gdzie opat Aaron zakłada szkołę, sprowadziwszy do niej nauczycieli z Kluniaku. Też reguły klasztor powstaje w Lubiniu, dalej w Mogilnie r. 1065, wreszcie w Płocku 1179 r. Niestety, Benedyktyni uwolnili się u nas wcześniej od ciężaru

nauzania młodzieży i w końcu 13. wieku, już nie ma śladu szkół benedyktyńskich, mimo że ich opactwa kwitną i opływają w dostatki.

Prócz Benedyktynów trudnili się wychowaniem *Kanonicy regularni*, uposażeni przez Mieczysława I. i osadzeni w Trzemesznie. W 12. i 13. wieku licznie sprowadzani Cystersi, przyczynili się niewątpliwie bardzo wiele do podniesienia gospodarstwa wiejskiego, ogrodnictwa, a nawet dzwignęli rzemiosła; Dominikanie i Franciszkanie wpływali również ze skutkiem na umoralnienie i oświecenie ludu; ale nie mamy śladu, aby te trzy zakony zajmowały się szkołą.

Szkoły katedralne. Natomiast, przy każdej zaprowadzonej katedrze, spotykamy się od najdawniejszych czasów z szkołami katedralnymi. Była ona w Gnieźnie nieposłednia, skoro po jej ukończeniu św. Stanisław mógł jechać na naukę wyższą do Paryża, a św. Otton, apostoł Pomorza, wyczył się w niej po polsku. Była w Krakowie, skoro do niej Władysław Herman, jak świadczy Gall, posyła syna swego Zbigniewa. Urban, biskup wrocławski, zakłada taką szkołę w Smogorzewie 1005 r. a wzmianki przy wszystkich katedrach o scholastykach, magistrach i podmagistrach świadczą, iż te szkoły w tej epoce bez przerwy spełniały swoje zadanie tj. przysposabiały krajowców do stanu duchownego.

Przy każdej katedralnej szkole, było dwu nauczycieli, scholastyk albo magister i teolog, których kapituła obierała i chlebem duchownym opatrywała. Gdy ciężar nauki spadł pod koniec 14. wieku ze scholastyka na magistra, wyznaczono mu w nagrodę małe dochody przywiązane do ołtarzy, dziesięciny i t. p., uczniowie bowiem szkół katedralnych, w myśl koncilium laterańskiego r. 1179, pobierali naukę bezpłatnie.

Tak w klasztornych, jak i katedralnych szkołach panowała łacina, chociaż autorów łacińskich, obok historyi Kadłubka, tłómaczono na polskie. Układ nauk był taki, jak na Zachodzie, pozostawał w granicach *trivium* i *quadrivium*.

Szkoły parochialne, po miastach farnych i zwane, pojawiają się i rozwijają wraz z mieszczaństwem i przyrostem parafij wiejskich. Pierwsza pojawia się w Wrocławiu, przy kościele św. Magdaleny 1270 r.; druga w Poznaniu, przy kościele św. Magdaleny r. 1303; dalej w Toruniu, w Krakowie, przy kościele P. Maryi¹⁾, Lublinie, Sandomirzu,

¹⁾ Lepiej nam znana od innych szkół wyższych miejskich, a ważna z tego względu, iż była następnie częścią Uniwersytetu Kazimierzowskiego. Obejmowała *trivium* i *quadrivium*, miała dwóch magistrów i nauczyciela muzyki, czyli kantora. Służbę, czyli kalfaktoów cplacali uczniowie kolendą roczną po 4 szelągi. Przy wpisie każdy uczeń składał 4 szelągi na pergamin. Pierwszy magister dostawał od każdego ucznia kwartalnie po 2 grosze, jego zastępca po groszu (1 złp. 7½ gr.). Drugi magister, jego zastępca i kantor po groszu. W dzień św. Galla każdy też musiał przynieść magistrowi koguta, lub pół grosza. W zimie przynoszono polanka na opał, lub składano na ten cel po 2 grosze.

Kaliszu, Kościanie, Wschowie, Gdańsku, Sieradzu, Łęczycy, Łowiczu, Warszawie i t. d. Mniej ich było po wsiach gdzie nauczyciela obsadzał i utrzymywał pleban, używając go zarazem do posług kościelnych. Fulko, arcybiskup gnieźnieński, poleca r. 1237 wszystkim plebanom utrzymywanie szkół parochialnych dla zaszczytu kościołów i na chwałę Pańską, tudzież, aby niebrali nauczycieli Niemców, tylko takich, którzy znają dobrze język polski i łaciński. W miastach osadzał i utrzymywał nauczycieli magistrat. We farnych szkołach więcej też uczono, niż po wsiach, gdzie przestawano na nauce religii i kościelnym śpiewie. W szkołach bowiem miejskich uczono czytać, pisać, rachować, śpiewu kościelnego, katechizmu, gramatyki na Aleksandrze de Villadei, lub na Donacie, i łaciny na *dystychach* Katona, a muzyki na Boeciusu. Jakkolwiek mieszczaństwo było przeważnie niemieckie, to przecież w szkołach tych uczono polskiego języka, na cóżby bowiem Jakób Swinka, złożywszy synod w Łęczycy r. 1285 wydał ustawę, aby na nauczycieli tylko takich brano, którzy dobrze tym językiem władają. Od połowy 13. wieku uczono w tych szkołach również i niemieckiego języka.

Nauczyciele po szkołach miejskich, pobierali za pracę swoje zapłatę kwartalną (suchedniówki) już to w pieniądzech, już to w żywności i opale, mieli nadto wolne mieszkanie. Prócz tego żaki opłacały im *szkolne*. Datki za chodzenie z uczniami na pogrzeby zamożniejszych obywateli, widowiska dawane z uczniami podczas rozmaitych uroczystości, stanowiły także źródło, acz niestałych dochodów.

Skoro wspomnieliśmy o dawniejszych, tak patryjotycznych postanowieniach synodalnych, dotyczących oświaty narodowej, zagrożonej zwłaszcza gestem osadnictwem niemieckiem od 13. wieku począwszy, musimy przyznać że i we wszystkich późniejszych synodach, tak prowincjonalnych, jak diecezyjalnych, duchowieństwo brało zawsze w najczulszą opiekę wychowanie młodzieży. Niemały poczet tych postanowień przekonywa nas, że ono szło nietylko ręką w rękę z narodem w tej najważniejszej sprawie, ale, kiedy rycerstwo polskie jedynie mieczem zabawiać się musiało, to duchowieństwo jedyne i samo trzymało ster oświaty duchowej i duchownej, mądre i pożyteczne stanowiąc przepisy i prawa. (H e l c e l. Ustawodawstwo kościelne).

Bogatsza młodzież po ukończeniu szkół krajowych wybierała się zwykle do zagranicznych Akademij, skoro się tylko pojawiły w Padwie, w Bononii i w Paryżu, gdzie musiała ich być znaczna liczba, skoro, jak mówi Czacki „osobny naród tworzyli“. Tej też okoliczności, mimo wad i niedostatków edukacyi w kraju, zawdzięczyć należy, że w 14. wieku Polska miała ludzi zdolnych do nauczania z katedr zakładanego właśnie uniwersytetu w Krakowie.

O wychowaniu płci żeńskiej w tej epoce niewiele można powiedzieć. Dziewczęta wychowywano wyłącznie do życia domowego.

Zacna matka była córek nauczycielką i wzorem, ojciec wyrocznią. Chowane zdala od zabaw i towarzystwa, były bogobojne, wstydlive, zajęte przedewszystkiem gospodarstwem domowem i wcale nieuczone, z wyjątkiem tych majątniejszych, które kapelan lub pleban nieco poduczył, lub tych, które oddane do klasztoru na wychowanie odniosły i naukowe korzyści. W 13. wieku spotykamy się już z żeńskimi zakonami, jak Cysterki, Dominikanki, Franciszkaniki i Norbertanki, u których na pewien czas umieszczane córki możniejszej szlachty uczyły się tak, jak na Zachodzie, czytać, pisać, śpiewać nabożne pieśni i robót kobiecych; niektóre z kobiet umiały nawet po łacinie. W ogóle jednak ukształcenie kobiet w tej epoce u nas, zwłaszcza w 13. i 14. wieku, było niższe, niż na Zachodzie; później, w 15. i 16. stuleciu przewyższają nauką i ukształceniem płeć swoją zagranicę.

Historycy twierdzą iż Włodzimierz Wielki zaprowadzał szkoły na Rusi, a syn jego Jarosław, pierwszy miał założyć szkołę w Nowogrodzie dla 300 młodzieży. W XII wieku miano założyć w Smoleńsku szkołę greckiego i łacińskiego języka. Szkoły te jednak znikły zapewne w najazdach tatarskich, bo ani Witold, ani Kazimierz Wielki żadnych nie zastał. Ze statutów wydanych przez Bolesława Pobożnego dla Żydów r. 1264 przekonywamy się, że oni już w XIII. wieku mieli swe własne szkoły. (Zob. Kodex Wielkopolski p. 564).

2. Akademia Krakowska i jej losy po r. 1564.

Pierwszem dziełem królewskiego rządu w sprawie wychowania i oświaty w kraju, było ustanowienie Akademii w Krakowie. Państwo zorganizowane i ubezpieczone przez Kazimierza Wielkiego, posiadające powszechnie obowiązujący kodeks, potrzebowało coraz więcej ludzi usposobionych do służby publicznej, do utrzymywania społecznego ładu i sprawiedliwości, a nieposiadało ku temu naukowego zakładu. Wszechstronna czujność tego wielkiego króla nie zaspala tej sprawy, a gdy prócz Akademii pragskiej (przez Karola IV. założonej r. 1348) niebyło na całych obszarach Niemiec i Słowiańszczyzny żadnej tego rodzaju szkoły, Kazimierz Wielki postanawia i zakłada drugi z rzędu, północny Uniwersytet w Krakowie. Akt jego fundacyi (r. 1364) poprzedzony pięknym i pełnym namaszczenia wstępem, powoływa do życia Akademię ze wszystkimi fakultetami, studentom i profesorom daje wolność od cel i opłat, poddaje ich pod sądowniczą władzę rektora, a wyposaża na żupach wielickich. Ustanawia w nim siedmiu profesorów do kanonicznego i rzymskiego prawa, dwu do nauk przyrodniczych i medycyny, a jednego do nauk wyzwolonych, czyli literatury klasycznej.

Bardzo sporną kwestyję o pierwotnem miejscu założenia tej wysokiej szkoły rozstrzygnął Szujski, dowiódłszy, że nauki odbywały się na zamku krakowskim (*in castro Cracoviensi seu in Universita-*

te studii, zapiska z r. 1367). Ciekawych odsyłam do bardzo gruntownej rozprawy: „Uniwersytet Kazimierzowski na tle stosunków uniwersyteckich w średnich wiekach, napisał Dr. Jan Leniek. Odbitka z Przeglądu r. 1880 Kraków. Tam też wyliczono starannie wszystkie źródła i opracowania, odnoszące się do dziejów tej i poprzedniej epoki szkolnictwa w Polsce.

Niestety niedbalstwo Ludwika i marnotrawstwo Elżbiety dały upaść fundacyi Kazimierzowej, którą na nowo prawie podniosła jego wnuczka Jadwiga. Ona to przeznaczywszy testamentem wszystkie swoje klejnoty na odnowienie szkoły Kazimierzowskiej i wyjednawszy u papieża bullę na nauki teologiczne, przywraca jej prawdziwe życie. Jagiello i egzekutorowie testamentu zakupują dom przy ulicy żydowskiej (św. Anny) dla kolegium teologicznego, i drugi przy ulicy grodzkiej dla prawników, i do tych nowych przybytków w rocznicę śmierci Jadwigi (1400 w lipcu) w uroczystym pochodzie Akademię wprowadzają. Najznakomitsi dygnitarze, duchowni i świeccy, z królem na czele, zapisali się w poczet słuchaczy wraz z dwustu uczniami. Pierwszy wykład z kanonicznego prawa, miał Piotr Wysz, biskup krakowski i kanclerz Akademii w przytomności króla.

Od tej pory zaczyna się w Polsce rozwój naukowości i szkolnictwa, a pierwsza jego doba, zarazem najświetniejsza, trwa aż do chwili zaprowadzenia zakonu Jezuitów. Mimo, że charakter tej wysokiej szkoły był duchownym i takim pozostał aż do czasu Komisji Edukacyjnej, to przecież w krótkim czasie, przy dobroczynności królów i możliwych w Polsce, zakwitnęła ona tak liczbą uczniów, jak wartością jej profesorów. Rozległa jej atrybucyja zwierzchniczki wszystkich szkół w kraju, wyłączne prawo zakładania takowych pod nazwą kolonij akademickich, i zupełna od rządu niezależność podnosi coraz wyżej jej powagę i świetność. Przez ciąg 15. wieku i w pierwszych dziesiątkach lat szesnastego stolecia przesuwają się przez jej aule cały szereg filozofów, teologów, matematyków, prawoznawców i humanistów, znakomych uczonych i autorów cennych dzieł. W toku spraw husyckich, wstrząsających chrześcijańskim światem, Akademia występuje jako powaga dziejowa, a nawet postronni przyznają, że w Polsce 15go wieku oświata stała wyżej, niż u Niemców, to też ta epoka jest dobą jej najwyższej świetności.

Wkrótce jednak filozofia scholastyczna, która w Akademii miała znakomych przedstawicieli, biorąc przewagę nad innymi kierunkami nauk, staje się przyczyną, że ta najwyższa szkoła w 16. wieku, oddzieliła się od umysłowego życia narodu, rozbudzonego powiewem klasycznego odrodzenia. Scholastyczność tamowała również rozwój nauk i wiadomości przyrodniczych, a gdy profesorowie Akademii wdali się

nadto w szermierki i dysputy z różnowercami, a następnie w wieku cały trwającą wojnę z zakonem Jezuitów, znaczenie tej szkoły maleje, wartość upada, wpływ na oświatę schodzi prawie do zera. Jeszcze z początkiem szesnastego stulecia miewała do pięciu tysięcy słuchaczy; Zygmunt I. nadał jej profesorom szlacheństwo, ale zamożniejsza młodzież, po ukończeniu w niej nauk, wyjeżdża na zagraniczne uniwersytety, które w tym czasie ożywiły się odrodzeniem nauk klasycznych, kiedy szkoła krakowska w coraz większe grzęznąć zaczęła niedorzeczności, przezuwając tak arabistów, jak scholastyków własnych i trwoniąc siły umysłowe na bezpożyteczne dla nauki i oświaty spory.

Stopnie w naukach otrzymywane dysputami i egzaminami były: bakalaureat, licencyjat, stopień magistra i najwyższy doktora. Stopnie te uprawniały do nauczania. W drugiej połowie 15. wieku fakultet teologiczny miał 11 profesorów, prawniczy 8, filozoficzny 4, a medyczny 2. Z teologów zasłynęli: św. Jan Kanty, Izajasz Boner, obaj kanonizowani, Andrzej z Kokorzyna, Michał z Wrocławia, Mikołaj z Błonia, Jan ze Stobnicy, Benedykt Hesse, Jan Elgot, Sędziwoj Czechel, Jakób z Paradyża i inni. Jan z Głogowa był jednym z luminarzy filozoficznych wieku, znanych i podziwianych zagranicą; obok niego Michał z Bystrzykowa, Michał z Wrocławia, Jan ze Stobnicy, Jakób z Gostynia. Alchemija i astrologija płała się z chemiją i astronomiją. Maciej z Miechowa fundował katedrę astrologii, której profesorowie wydają od r. 1494 kalendarze z prognostykami cenionymi zagranicą. Na czystym gruncie nauk matematycznych stali: Wojciech z Brudzewa, nauczyciel wielkiego Kopernika, Mateusz z Szamotuł i Jan z Łańcuta. Brzask humanizmu widzieć należy w Grzegorzu z Sanoka, który pierwszy (r. 1483) wykłada bukoliki Wirgiliusa wśród licznie zbiegających się słuchaczy. Później spotykamy wykłady Cyserona, Owidiusa, Plauta, Terencyjusa, Kwintyliana. Jan Ursyn, Jan z Oświęcima, Somerfelt są humanistami w Uniwersytecie; z poza tej szkoły wspomnę tylko o Zbigniewie Oleśnickim, Janie Długoszu, Janie Ostrorogu (prawniku), Filipie Kalimachu i obcych, jak Konrad Celtis i Agricola młodszy, którzy zamiłowanie nauk klasycznych rozbudzali i wpływem swym szerzyli.

Słowo o bursach. Niepodobna przemilczeć nam tutaj o całym szeregu instytucyj w Polsce, dających świetny dowód nie tylko ofiarności, ale rozumu stanu i wysokiego interesu naszego społeczeństwa owych zamierzchłych czasów w sprawie edukacyi. Nie sama bowiem dobroczynność lub miłosierdzie, zdaniem mojem, którego tu udowadniać nie mogę¹⁾, były źródłem powstania licznych, zwłaszcza w Krakowie,

¹⁾ Jeszcze Stefan Batory uchwałą z d. 27 Paźdz. 1578 r. wzbronił obywatelom krakowskim dawania lub najmowania mieszkań studentom bez wiedzy i zezwolenia Rektora pod karą 50 czerwonych zł. żądając, by wszyscy w Akademii uczący się, bez różnicy stanu i majątku, jedynie po bursach i szkołkach farnych, których Żalaszowski Jus. pol. 51. wylicza czternaście, mieszkali.

burs, ale myśl wyższa, opiekuńcza, przezorna, usiłowanie skojarzenia najściślejszego nauki z wychowaniem, kierowała patryjotyczną wolą, lub wdzięcznem sercem tych, którzy je do życia powoływali. Bursy były to konwikty, czyli pensjonaty, w których znajdowali pomieszczenie zarówno słuchacze uniwersyteccy bogaci, o ładownym trzosie, jak i ubodzy, co służbą u profesorów, lub majątniejszych kolegów, dawaniem lekcyj, przepisywaniem rękopismów, śpiewem po kościołach, mozolnie, ale godziwie zarabiali na utrzymanie swoje, ale nadto i żaczkowie bardzo biedni, żyjący z jałmużny zbieranej po majątniejszych domach i kościołach za dzwonkiem w ubogie torebki swoje. Z dwunastu burs uniwersyteckich w Krakowie, wielokrotnie opisywanych, jedna tylko nosiła nazwę *Bursy majątnych*, trzy inne: *czeska, węgierska i niemiecka*, bogato uposażone, służyły cudzoziemcom przybywającym na nauki do Krakowa. Ośm innych dawały przytułek i opiekę ubogiej młodzieży uniwersyteckiej, pragnącej czerpać nauki z tej skarbnicy mądrości narodowej. Każda z tych burs ma swą historję. *Bursa ubogich* Mikołaja Isnera już r. 1409 fundowana, rozszerzoną była przez Długosza a wzbogaconą przez Annę Jagiellonkę. *Bursa Jeruzalem* na 100 uczniów przez Kardynała Oleśnickiego r. 1454 wystawiona i uposażona, zwiększona była hojnie zapisami Jakóba Zadziką i Jana Zamojskiego, biskupów, tudzież niemalymi ofiarami profesorów Uniwersytetu. Początek *Bursy filozofów* ginie w pomroce dziejów, wszyscy co o niej pisali, znają jej historję od chwili, kiedy ją Jędrzej Noskowski, biskup płocki r. 1558 odnowił, rozprzestrzenił i dochodami na utrzymanie 50 uczniów wraz z seniorem i czeladzią zaopatrzył.

O innych czytaj: Wiadomość o bursach Kajetana Kowalskiego. Kraków 1823. Przedruk w roku 1864. tudzież ks. Polkowskiego: Szkoły w Polsce i ubodzy uczniowie w czasach najdawniejszych. Kraków 1878. Odbitka z Przeglądu.

III. CZASY NOWOŻYTNE I NAJNOWSZE.

A) W i e k XVI.

1. *Wpływ wystąpienia Lutra na oświecenie w ogóle, a na szkolnictwo w szczególności.*

Tak stały rzeczy na Zachodzie i w Polsce, aż po szesnasty wiek, który jest epoką odrodzenia i reformacyi. Wiadomo z historyi, że odkrycie Ameryki, wynalazek druku, zdobycie Konstantynopola i zatem idące rozszerzenie studyjów klasycznych, a wreszcie reforma religijna Lutra są wypadkami, które dały umysłowości powszechnego człowieka nowe żywioły i nowe potracenia, a tak różnorodne, że postęp oświecenia

jest nagły i powszechny. Ruch koncyliów w 15. wieku niedoprowadził do pożądanej, powszechnej reformy kościelnej. Dwór papieski stał się ogniskiem polityki świeckiej, ale i opiekunem sztuk pięknych i umiejętności, prawie ześwieczył się w obyczajach swoich. Średniowieczna, głęboka wiara konała pod ciosami odgrzebanej starożytnej nauki, ulatniała się w pełnych ziemskiej piękności obrazach włoskich mistrzów, niknęła z życia królów i książąt, oddanych polityce zaborczej. Na jałowej scholastyce formalnie ukształcony, a na starożytnej literaturze wykarminiony obecnie umysł powszechnego człowieka, znajduje obfity żywioł do krytyki w zdrożnościach wieku. Skandal publicznego sprzedawania odpustów daje sposobność do wybuchnięcia długo gromadzonego i przysposobianego palnego materiału w groźny i niszczący płomień. Roku 1520 Marcin Luter zrywa z Rzymem, paląc publicznie na siebie rzuconą bulę exkomunikacji; apostołowie jego rozbiegają się po Niemczech i zyskują dla swej nauki książęta i lud. Musi zrzucają habity i żenią się, a masy ludu opanowane kołowacizną socyjalną, rzucają się na możniejszych i panów, rozbijają i grabią po wsiach, miastach i drogach; powszechny powstaje zamęt.

Smutne są zawsze dzieje ostateczności obłędu. Gdy jedna połowa Chrystusowej owczarni odpada od wiary i kościoła, i zrywa z rzeczy publicznej porządkiem, to druga opuszcza drogę opiekuńczej miłości, zapomina słów Zbawiciela: *non est religionis cogere religionem*, zajmuje stanowisko nietylko obronne, ale i groźne, wnosząc do swej fortecy wszystkie średniowieczne pretensyje, wszystkie namietności rozkołysanych a zagrożonych ambicyj, a co najgorsza — myśl absolutyzmu. Chorąży oświaty i naukowoci, sędzia poważny ludów i władców, kościół rzymski, traci wiernych przez odwleknięcie reformy, a utraciwszy ich, chwyta się dworów, służy ich absolutnym dążeniom i świeckiej polityce, uświęca nawet gwałtowne w tym celu środki — niestety na to, by w końcu samemu odsądzonemu zostać od duchowego nad światem rządu. „Strasznie wygląda to rozerwanie i rozdarcie, na świecie złączonym niegdyś pod sztandarem krucyjatowego krzyża, ale rozerwanie konieczne, opatrzone, aby myśl powszechnego kościoła, przechowana w katolicyzmie, po wielkich przejściach wewnętrznych i uchyleniu swej średniowiecznej formy, ugruntować się mogła i tem prawdziwiej, szerzej i głębiej wejść w życie“. (*Szujski*).

Jakimkolwiek historyja ma rachunek z wystąpieniem Lutra, jego sposobem, środkami i namietnością, to „dzisiaj, po latach trzystu, gdy nam tak dobrze znany dalszy ciąg i rozwój ducha protestanckiej opozycji, łatwiej potrafimy rozróżnić to, co doczesne i przejściowe, co grzeszne i namietne, od tego, co wieczne i przyszłościowe w dążeniu narodów i ludzkości. Dzisiaj możemy i musimy uznawać całą pracow-

tość dążeń do wolności, narodowości, równości słusznie pojętej, ów świetny rezultat ciężkich duchowych walk i nierzadko barbarzyńskich bojów, podobnie jak przyznać, że idea powszechności katolickiej przetrwa wszystkie opozycje i sekciarstwa, jak przetrwa zarazem średnio-wieczne formy, które między nią a światem jako mur stały". (*Szujski*). Jeśli więc rozbrat, dokonany przez Lutra, był koniecznem i opatrzmem w dziejach ludzkości wydarzeniem, jeśli historyja mimo to okładać go musi mnóstwem zarzutów, to jednak wpływ jego wystąpienia na rzecz oświaty ludu wogóle i rozwój szkolnictwa, któremu w Niemczech dał stanowczy popęd, zaprzeczyć się nie da.

Protestantyzm dozwolił, a raczej żądał, by każdy sam czytał bibliję i zastanawiał się nad treścią jej nauki i znaczeniem, zaapelował do indywidualnych rozumów, które pobudził do ruchu, do samodzielności w myśleniu, i urabiania samodzielnej intelligencji w każdym człowieku z osobna. W tym celu protestanci tłumaczy bibliję na ojczyste narodów języki, muszą uczyć czytać wszystkich wyznawców swojej reformy, i powołują całą masę ludu do wyrabiania samodzielnego o rzeczach wiary sądu. Duch krytyki ogarnia wszystko, rozlewa się szeroko, a wstrząsnawszy najszerszą, bo wszystkim wspólną podstawą wiary, jest źródłem zarówno samorodnych dumań i rozpraw prostaczków, jak dysput i sporów uczonych, przez które umysłowość powszechnego człowieka, kształcąc swe przyrodzone zdolności, musiała się dźwignąć w swoim rozwoju. Niemcy już w r. 1534 mają bibliję w ojczystym języku przetłumaczoną przez Lutra, a o wiele wcześniej, bo r. 1519, katechizm, również jego układu. Duchowieństwo katolickie, widząc jak skwapliwie lud chwycił biblije protestanckie, stara się o tłumaczenie jej w duchu właściwym, a tak, dyskusja filozoficzno - teologiczna, zamknięta i ograniczona w uczonym języku staje się powszechną i oświecającą ogół.

Luter jednak, obok reformy w kościele po swojemu dokonanej, co nas tu zajmować nie może, działał wprost w sprawie wychowania, a szkolnictwo ma mu wiele do zawdzięczenia. Wychodził on z zasady, że dobry rząd w rodzinie i w domu jest podstawą dobrego rządu w kraju, a wychowanie domowe winno w wychowaniu szkolnem znaleźć poparcie. Jeżeli w piśmie „*Do szlachty chrześcijańskiej niemieckiego narodu*“ wydanem r. 1520 wykazuje niezbędną potrzebę gruntownej reformy uniwersytetów, to w odezwie swej w r. 1524 wydanej: „*Do burmistrzów i rajców wszystkich niemieckich miast*“ nawoływa gorąco do zakładania i urządzania szkół dla ludu. Żąda ich tak dla chłopców, jak i dla dziewcząt, po miastach i wsiach, żąda, by je obsadzano zdolnymi nauczycielami, którzyby języków, religii i zręczności dobrze nauczać umieli i to najmniej przez dwie godziny dziennie, poczem działwa, wróciwszy do domu, winna się przykładać do nauki rzemiosła; wreszcie

przemawia gorąco za nauką muzyki i rachunków. Z tego powodu uważać można Lutra za założyciela niemieckiej szkoły ludowej. Pierwszy *Fibel* niemiecki z r. 1525 jest prawdopodobnie jego utworem, jak niezawodnie mały i wielki katechizm. We wszystkich pismach, odezwach i mowach przebija się u niego, obok spraw religijnych, zawsze na pierwszym miejscu stojących, przecież kierunek pedagogiczny, a wiele jego pomysłów odnośnie do wychowania i szkoły dopiero następcom w życie wprowadzić się udało.

2. *Pedagowie protestanczy tej epoki.*

Z pośród mężów, którzy rozbudzoną myśl pedagogiczną przez Lutra podjęli i w życie wprowadzili, na pierwszym miejscu wymienić należy *Filipa Melanchtona* (1497-1560) ucznia Reuchlina, za którego pośrednictwem otrzymał katedrę greckiego języka w Uniwersytecie wittenberskim, gdzie też poznał i zaprzyjaźnił się z Lutrem. Działalność jego pedagogiczna i naukowa zyskała mu pochlebny w świecie uczonym tytuł „*Praeceptor Germaniae*“. Zaszczycony godnością wizytatora kościołów i szkół wydał „*Visitationsbüchlein*“, rodzaj instrukcyi, obejmującej zupełny plan szkół łacińskich, który stał się podstawą wszystkich organizacyjnych rozporządzeń dla protestanckich szkół średnich. Z książeczki tej przekonywamy się, że głównym celem nauki szkół średnich było wyuczenie języka łacińskiego, metodą mechaniczną przez przyswajanie pamięci reguł, przykładów i frazesów. Muzykę uprawiano jako śpiew kościelny; karność była surową, niemiecka mowa zabroniona. Wszystka nauka, nawet rachunków, miała religijny charakter. Za jego wpływem wiele klasztorów przemieniono na szkoły, gdzie młodzież utrzymywano. Natomiast w szkołach miejskich, uczyli dziatwę rzemieślnicy, którzy umieli czytać, pisać i objaśniać katechizm. Tu i owdzie po miastach przekształcano szkoły niemieckie na łacińskie, ale też za to zaprowadzano wiele niemieckich po wsiach.

Walenty Trotzendorf (1490-1556), gorliwy zwolennik Melanchtona, zasłużył się organizacją i 25 letnim prowadzeniem szkoły w Goldbergu. Mnóstwo młodzieży z Austrii, Styrii, Karyntyi, Węgier i Polski napływało do jego zakładu, który miał osobliwe urządzenie. Szkoła dzieliła się na 6 klas, a każda klasa na *tribus*. Młodzież miała udział w szkolnym rządzie. Trotzendorf ustanowił z pośród nich ekonomów, pilnujących domowego porządku, eforów, dozoruujących przy stole, kwestorów, mających obowiązek przestrzegania porządku przy nauce i w szkole. Ustanowiony urząd konsula, 12 senatorów i 2 cenzorów odprawiał sądy. Przy rozprawach sam Trotzendorf był obecny, jako dyktator, z całą powagą ogłaszał wyrok senatu zapadły na winowajców, i pilnował ścisłego wykonania kary.

Urządzenia te miały na celu przyzwyczajać młodzież do poszanowania władzy. Co do nauki, Trotzendorf nie dźwignął się po nad panujący porządek w tej epoce: trivium było podstawą, a głównym celem łacina, która była mową potoczną. W klasach wyższych uczył sam, w niższych posługiwał się pomocnikami, a nawet młodzieżą z klas wyższych. Podstawą wychowania stanowiło w jego zakładzie poczucie honoru, przez które zdobywał u młodzieży ścisłość w wykonywaniu obowiązków, i chętną uległość panującemu porządkowi. O wychowaniu fizycznym miał błędne pojęcia. Ćwiczenia gimnastyczne, jak mocowanie się, gonitwy, kąpiel, ślizgawka, były wzbronione.

Polem działania *Jana Sturma* (1506-1589) również znakomitego pedagoga na swój czas, jak Trotzendorf, był Strasburg. Szkoła, według jego pojęcia, winna wyposażać młodzież: w pobożność, w naukę i w mowę. Pobożność jest ostatnim celem wszystkiego ukształcenia, nauką i wymową różni się uczony od nieukształconego prostaczka. Nauki realijów brakło jego szkole, a język niemiecki ustępował przed łaciną, *podobnie jak u dwóch poprzednich. Sturm przez to zasługuje na uwagę, iż pierwszy poczynił w nauce od wyobrażeń do pojęć, od rzeczy do nazw i słów, i usiłował nadać jej stopniowy, organiczny rozwój. Nie małą też zasługą jest jego spora ilość wydanych książek szkolnych.

Wreszcie *Michał Neander* (1525-1589) uczeń Lutra, zasłużony nauczyciel w szkole poklasztornej w Ilfeld, gdzie przez 45 lat pracował, godny wzmianki z powodu wielkiej ilości pism treści pedagogicznej, popierających sprawę szkolnictwa i nauczania. Książki szkolne jego utworu odznaczają się zwięzłością i ścisłością; chodziło mu w nich o pewność wiedzy. Podnieść należy, że w jego planie naukowym przedmioty realne po pierwszy raz należycie uwzględnione zostały.

3. Szkoły protestanckie

Podstawą urządzenia szkół protestanckich, były plany nauki i agendy kościelne (*Kirchenordnungen*) przedewszystkiem zaś przez Melanchtona opracowany saski plan szkół, Bugenhagena brunszwicka, a wreszcie württenbergska ustawa kościelna. Te organizacyjne plany i wskazówki odnosiły się jednak głównie do niższych i wyższych szkół miejskich, do szkół średnich, zakładanych przez panujących książąt, do szkół poklasztornych, słowem, do zakładów naukowych łacińskich. Szkoła ludowa nieprędko jeszcze dobiła się samodzielności. Pastorom było przykazane, aby w popołudniach każdej niedzieli nauczali pospólstwo i dzieci artykułów wiary. Po wsiach, gdzie duchowny, służąc wielu gminom, nie mógł pracy tej podolać, spełniał to zadanie zakrystyjan, kościelny i dzwonnik, który dopiero w połowie

17. wieku otrzymał nazwę *szulmajstra*. Na zasadzie wspomnianych ustaw, gminie służyło prawo przyjmowania nauczyciela, potwierdzała go jednak władza duchowna, która winna była przestrzegać, by nikt nieusposobiony należycie tego urzędu nie dostępował. Jakkolwiek przeto w zasadzie szkoła ludowa powszechnie za potrzebną uznaną została, to brakło jej głównego warunku, a mianowicie: zakładów mających przysposabiać nauczycieli. Tam tylko bowiem powstać ona mogła, gdzie sługa kościelny mógł i chciał się podjąć tej pracy, gdzie gmina okazała się ku temu chętną, i była gotową dopłacać kościelnemu za ten nowy ciężar zajęcia i obowiązku.

Na szkoły tego rodzaju nie było osobnych budynków, wynajmowano lichą chatę, osadzano w niej nauczyciela i spędzano działwę na naukę, która po miasteczkach przez ciąg całego roku, po wsiach prze-ważnie tylko przez porę zimową trwała. Podług ustawy saskiej nauka winna była trwać 4 godziny dziennie. I wstęp dzieci do szkoły nie był uregulowany; często przychodziły dzieci pięcioletnie, a z 11 rokiem ustępowały ze szkoły. Dopiero później trwanie lat nauki uporządkowano i zaprowadzono przymus szkolny.

Stan szkół żeńskich po miastach większych, zależał od indywidualnej wartości nauczycielki i od rodziców posyłających swe córki do szkoły, z której mogli je odbierać według upodobania. Stały one ponieważ na równi ze szkołami pisarskimi, a odpowiadać miały potrzebom mieszczańskiego życia i zajęć obywatelskich. Gorące usiłowania Bugenhagena w celu rozpowszechnienia szkół żeńskich, rozbijały się bez skutku o brak zdolnych do zawodu nauczycielek. Były nimi wdowy, nieszczęściami złamane kobiety, często ze ślubów zakonnych rozwiązane zakonnice, a zawsze osoby, którym brakło innego sposobu do życia; więc skutek ich pracy mógł być chyba jeszcze o wiele mniejszym, niż nauczycieli szkół męskich.

Przedmiotami nauki szkoły ludowej były: katechizm, śpiew kościelny, czytanie, pisanie, a wreszcie nieco rachunków. Według przepisów obowiązujących, dzielono działwę na trzy gromadki, czyli oddziały. Pierwszy stanowiły dzieci początkujące, do drugiego należały syllabizujące, w trzecim czytały i pisały. *Czytaniu* poświęcano najwięcej pracy, a po zdobyciu tej zręczności przystępowano do nauki *pisania*. Nauczyciel wpisywał dzieciom w zeszyty wzorowe litery lub słowa, które naśladować były obowiązane; często prowadził ich rękę, aby wyuczyć należytego piórem pociągu. *Śpiew* ograniczał się do wyuczania psalmów, śpiewanych w czasie nabożeństwa. Naukę *religii* stanowił katechizm Lutra. Obok *Fibla* Lutra, obejmującego „ojcze nasz“, „artykuły wiary“ i „dziesięcioro przykazań“ znana jest elementarna książka pod tytułem: „*Ein Büchlein für Kinder, der Laien Biblia 1526*“.

Obejmuje ona: 1) alfabet, samogłoski i spółgłoski, 2) trzy artykuły wiary z objaśnieniami Lutra, 3) nieco sentencyj i maxym biblijnych, a wreszcie 4) cyfry arabskie od jednego do stu.

Karność w szkole ludowej była taką samą, jak w szkołach łacińskich. Bicie i groźby, przekleństwa i szyderstwa, były na porządku dziennym, stąd w wyobrażeniu ludu i młodzieży szkoła była raczej zakładem karnym, niż edukacyjnym. Ustawy szkolne przestrzegały wprawdzie nauczycieli przed użyciem tych tradycyjnych a haniebnych środków, lecz przepisy te nie odnosiły prawie żadnego skutku. Różga stała się symbolem szkoły, berłem nauczyciela, otoczonem czcią i poszanowaniem — uroczyste wręczenie tego berła nauczycielowi stanowiło jego inwestyturę! a im kto dzielniej niem władał, tem dzielniej spełniał powołanie zawodu.

W takich stosunkach o metodzie elementarnego nauczania mowy być nawet nie może; ależ bo żądać doraźnego w każdym kierunku postępu, byłoby również niedorzecznością, dość, że kiedy w wieku szesnastym pod wpływem odrodzenia reformowano uniwersytety i zakładano wiele szkół łacińskich, uznano również potrzebę szkoły ludowej, na to zaś, jaką ona być może i powinna, złożyła się wieki następne.

Na całym obszarze Niemiec, wskazuje historia w szesnastym wieku jednego tylko elementarnego, nad metodą nauczania głębiej zastanawiającego się pedagoga. Jest nim **Walenty Ickelsamer** około r. 1530 nauczyciel w Rottenburgu w Frankonii. Wszystko, czego o nim dowiedzieć się można, wskazuje, że chciał naukę czytania przekształcić, zastępując syllabizowanie czytaniem doraźnem, czyli wyrazowaniem, tudzież tok postępowania syntetyczny zamienić na tok analityczny w nauce. Rozkład wyrazów na zgłoski poprzedzać winien naukę znaków, czyli liter, poczem składać je należy i czytać. „*Von der rechten Weise lesen zu lernen*“ dąży do tego rodzaju reformy w nauce czytania, a wydając gramatykę niemiecką, położył nacisk na potrzebę gruntownej nauki ojczystego języka. Ickelsamer zdaje się być rzeczywiście wynalazcą metody, którą w r. 1700 po raz wtóry wynalazł **Zaitler**, a po raz trzeci odkryta przed 50 laty w Austrii przez **Winternitza**, jako niebywała nowość, wielkiego używała wzięcia. Współcześni Ickelsamera niezrozumieli, myśl jego nieprzekłula obojętności powszechnej — wkrótce też zaledwo kilkująca szkoła ludowa w Niemczech przez wojnę trzydziestoletnią zniszczone i przepadnie tak, że się jakby znova dźwigać będzie musiała.

4. Szkoły katolickie. Jezuici.

Wobec usiłowań i starań protestantów na polu szkolnictwa tej epoki, nie pozostawało i katolickie społeczeństwo bezczynne. W wielu klasztorach odrodzenie klasyczne rozbudziło umysły i nowe naukowe życie. Benedyktyni znowu podjęli zapomniane zadanie uprawy nauk, powoływano do życia szkoły średnie, tworzone nowe gimnazya łaciń-

skie, do których nowe książki szkolne i nowsze metody znajdowały przystęp. Mimo to z właściwą szkołą ludową miejską i wiejską nie podozowało się lepiej, niż protestantom. Gdy w krajach protestanckich szkoły wszystkie w ogóle, a ludowe w szczególności przybierały coraz więcej świecki charakter, to w krajach katolickich, kościół coraz się ze szkołą ściślej wiązać usiłował. Koncylium Trydenckie (1542-1563) uważa za stosowne obostrzyć na nowo przepisy, aby proboszczowie odbywali naukę z dziatwą w niedzielę i święta, co też na czas pewien miało pożądaną skuteczną, a nawet pociągnęło za sobą naukę czytania, pisania, rachunków i śpiewu, udzielanych przez organistę. Kościół katolicki ujął swą naukę w tak zwany katechizm (wielki i mały), który istotnie na oświecenie i uświadomienie w rzeczach wiary rozumne mas ludu bardzo korzystne i pożądane przynosił skutki. Mimo to przecież wkrótce tak u protestanckiego, jak i u katolickiego społeczeństwa nauka odbywa się coraz więcej niedbale, po rzemieślniczemu, i po tyrańsku; różga była zawsze i najużywanym środkiem i ostatnią moralności instancją — więc w takich warunkach szukać jakiej wyższej myśli pedagogicznej, lub metodycznej, prawie niepodobna.

Nie ulega też żadnej wątpliwości, że dopiero Jezuici utworzyli szkołę, która było arcydziełem i doskonałością w tej epoce, i na swój czas. W r. 1534 przez Ignacego Loyolę ustanowiony, a przez papieża Pawła III. r. 1540 potwierdzony zakon ten miał za główne zadanie pokonywać protestanckie dążenia i w ogóle zwalczać reformację w każdym kierunku, a więc i na polu nauki i szkolnictwa. Ustanowienie tego zakonu i szybkie jego rozszerzenie się po Europie stanowi istotnie epokę w średnim szkolnictwie. Ściśle biorąc, Jezuici niewystawili jakiegos nowego, oryginalnego systemu, ale niegardząc nauką, z jakiegobykolwiek ona pochodziła źródła, podjąwszy wychowawczą metodę od Trotzenendorfa, a metodę nauczania od Sturm'a, szczęśliwe to skojarzenie, umieli ować i ożyć ciepłem katolicyzmu. Ich gruntowna nauka, nieustępująca w niczem humanistom protestanckim, a daleko głębsza i gruntowniejsza znajomość serca i umysłu człowieka, były powodem, iż zaraz z początku swej na tym polu działalności połączyli ściśle naukę z wychowaniem, ustanawiając zamknięte zakłady, których uczniowie byli zarazem i wychowankami. Oni są pierwszymi pedagogami, którzy z psychologicznym postępowali taktem, kształcili stosownie do indywidualności, a wychowywali do życia praktycznie, przez co szkolnictwu, i całej jego sprawie wskazali i oznaczyli właściwe w społecznej organizacji zadanie, i zapewnili stanowisko. Wszystkie ich zasady i urządzenia były postępowe, świadczą o jasnym pojęciu edukacyjnych zadań, opartem na antropologicznej podstawie, na której dzisiejsza pedagogika tak niezachwiany

grunt sobie zdobyła. Równomierność w kształceniu sił ducha, jak ciała, ich jest zasługą, gdy protestantcy pedagogowie bardzo byli dalecy od tego sposobu widzenia.

Mierny lecz zdrowy pokarm, ruch, czystość, świeże powietrze, gry i ćwiczenia gimnastyczne i czujność a dozór (może przesadny) gwarantowały pomyślny rozwój powierzonej młodzieży. Pod względem nauki, metodę o tyle posunęli naprzód w szkołach średnich, że tok jej troskliwie był wypracowany i gruntowny. Postępowali od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, nie przeciążali młodych umysłów ani zbytkiem, ani rozmaitością materyi, ale usiłowali stósownie do wieku i indywidualności osiągać *pewność* przywłaszczonej wiedzy, ćwiczyli bystrość i dowcip, a naukę umieli podać żywo i interesująco. Ich też usiłowania znalazły wkrótce nawet u samych protestantów zasłużone uznanie, a szlachetne współzawodnictwo przyczyniło się, że obok jezuickich i protestantckie zakłady postępowaly naprzód.

Plan naukowy szkół jezuickich pierwotnie r. 1588 przez sześciu ojców zakonu ułożony, przez lat 10 wypróbowany, a w końcu przez generała *Klaudiusa Aquavivę* wyprowadzany i w roku 1599 ogłoszony, przetrwał bez zmiany z górą dwa wieki i dopiero r. 1832, stósownie do potrzeb czasu, bardzo zresztą ostrożnie zrewidowanym i zreformowanym został. Pierwotny plan dzielił szkołę na niższe i wyższe kursy. Kursy niższe, jakoby gimnazjum, obejmowały klas pięć, kursy wyższe były rodzajem fakultetu, obejmującego studia filozoficzne, a w końcu, dla wybranych, teologiczne. Prefekt był przełożonym kursów, całym zakładem zarządzał rektor. Porządek prac i zajęć, nauki i rozrywki, ściśle był rozrachowany i oznaczony. Od 8 do 10 godziny trwała nauka szkolna, potem msza, dalej lekcye prywatne. Po południu znów dwie godziny nauki szkolnej, z wyjątkiem dwu dni w tygodniu przeznaczonych na wycieczki w pola i lasy. Najważniejszem zadaniem nauczyciela było, poznać pod każdym względem wychowanka. Jednym z najpotężniejszych wychowawczych czynników była *emulacyja*, czyli szlachetne współzawodnictwo, za pomocą którego, jeśli właściwie użyte, najdoskonalsze osiąga się skutki. Popisy, teatralne widowiska, rozdawanie publiczne nagród i odszczególnienie zdolności i pilności uczniów, wszystko to stanowiło środki edukacyjne. Honorowe ławki siedzenia, obok oślich ławek, użytych jako karę, są wynalazkiem Jezuitów, kar cielesnych używano natomiast z wielką ostrożnością: „Nauczyciel nie może bić żadnego ucznia własną ręką, a w razie koniecznej ostateczności czynić to może korektor, który nie należy do zakonu. Nie godzi się przemilczeć, że Jezuici udzielali i nauk realnych, wprawdzie, czynili to w pozaszkolnych godzinach pod nazwą *erudycyi*, w formie zwiezłych notatek i wiadomości, i nie dla wszystkich uczniów, ale nauki te obce im nie były. Pierwsze ich szkoły w Niemczech powstały w Wiedniu 1551, Kolonii, Pradze, Ingolstadzie, Monachium, a pod ich wpływem 400 znakomitych rodzin porzuciło protestantyzm, wracając na łono kościoła. Jakkolwiek Jezuici nie spuszczali z oka wychowania i oświe-

cenia ludu, to jednak usiłowania swoje zwracali przede wszystkim ku młodzieży stanów wyższych, szlacheckich, lub bogatszego mieszczaństwa; szkoła dla ludu w właściwem znaczeniu nigdy ich nie zajęła i nigdy się jej nie poświęcili.

5. Bako z Werulamu.

W drugiej połowie wieku odrodzenia i reformacyi pojawia się w dziejach myśli ludzkiej mąż, którego geniusz tak stanowczy nadać musiał zwrot umysłowi powszechnego człowieka, i tak potężnie wpłynął na naukowość w ogóle, że chociaż działanie jego niema z wychowaniem i ze szkolnictwem bezpośredniej styczności, to przecie pominąć go milczeniem nie można. Wpłynawszy na naukowość, wskazawszy właściwą drogę badania, nie mógł pozostać bez skutku i na nauczanie, wpływ też jego rozciąga się aż do dni obecnych. Jest nim Franciszek Bako Werulamski, z wielu względów zasługujący na nazwę nowoczesnego Arystotelesa.

Urodzony r. 1561 w rodzinie zamożnej, z ojca kanclerza królowej Elżbiety, już od dzieciństwa objawiał szczególne zdolności i zamiłowanie w badaniu przyczyn zjawisk w przyrodzie. W 16 roku życia wstąpił do Uniwersytetu w Cambridge, skąd na czas pewien udał się do Paryża, jako członek poselstwa. Gdy w tej porze zaskoczyła go śmierć ojca, wróciwszy do kraju i rozliczywszy się spadkiem z rodzeństwem, uważał za stosowne oddać się nauce prawa. Już królowa Elżbieta zasięgała nieraz jego zdania i rady w ważniejszych sprawach publicznych, a za Jakuba I. dostał się wysokiej godności kanclerza państwa. Ożeniwszy się z córką bogatego rajcy Londynu, mógł być zupełnie wolen od trosk codziennego życia. Niestety o jego charakterze nie da się nic pochlebnego powiedzieć. W procesie hr. Essex, serdecznego przyjaciela swego, od którego przyjął w upominku piękną posiadłość ziemską, nie wzdragał się wypracować oskarżenia o zdradę stanu i bronić wyroku skazującego Essex na śmierć i stracenie publiczne. Sześć lat przed śmiercią potężny ten kanclerz pozbawiony został wszystkich godności i urzędów, skazany na więzienie w Tower i zapłaconie 40 tysięcy funtów szt.; okazało się bowiem, że w wymiarze sprawiedliwości dał się 23 razy przekupić. Przekonany przyznał się do win swoich, lecz z więzienia tak uparkarzające i pełne pochlebstwa prośby o łaskę do króla Jakuba wysyłał, iż wreszcie otrzymał wolność i zniesienie pieniężnej kary. Przeświadczony, iż w życiu publicznem nie odzyska utraconej powagi i szacunku, oddał się wyłącznie naukowej pracy. Umarł w kwietniu 1626 r. Najważniejsze jego dzieła są *Novum Organon* 1620 r i *De dignitate et augmentis scientiarum* 1623, w późniejszych wydaniach stanowiące 1 i 2 część dzieła niedokończonego p. t. *Instauratio magna*.

Wystarczy jeden rzut oka na ubiegłą przeszłość, aby się przekonać, że nawet i w 16. wieku znajomość starożytnych języków, poezya i wymowa, obok innych klasycznych sztuk, zgola nauka k s i ą ż k o w a

wyłącznie zajmowała wszystkie głębiej myślące umysły, więc też i wszystko nauczanie tą samą odbywało się drogą, nie inną miało materję i do tegoż zdążało celu.

Rozkoszowano się i upajano pięknoscią utworów literatury klasycznej, studyjowano i przyjmowano na własność, rozum i mądrość starożytnych pisarzy, czytano pilnie i prawie z nabożeństwem to, co autorowie greccy i rzymscy, zwłaszcza Aristoteles i Plinius, o naturze i jej zjawiskach napisali, ale nikomu dotąd nawet na myśl nie przyszło, aby wśród tego uwielbienia spuścizny starożytnych, samą naturę obserwować, zbadać i przekonać się przecieź, o ile owa pisana wiedza zgadza się z rzeczywistością. Jeżeli w wiekach średnich skierowanie swych myśli ku przyrodzie, uważanej za dziedzinę szatana, było co najmniej herezyją i buntem przeciw panującemu religijnemu duchowi czasu, i pociągało za sobą straszne następstwa, to w 16. wieku zwrócenie się do badania natury było herezyją podwójną, religijną i naukową, jako wynikającą z nieufości w ubóstwionych prawie pisarzy starożytnych. Bliższe obcowanie z naturą, śledzenie naukowe jej zjawisk, nawet mimo tak wielkiego postępu oświecenia, było jeszcze w 16. stuleciu sprawą niebezpieczną; badacz uchodził za czarownika i mógł paść ofiarą fanatycznego obłądu.

Otóż przeciw dotychczasowej praktyce czerpania wiedzy, przeciw bezwzględnej i ślepej wierze i przyjmowaniu za prawdę tego wszystkiego, co u klasycznych a następnie i nie klasycznych pisarzy znaleźć było można, przeciw niezachwianej dotąd powadze i nieomyłkości autorów i ich dzieł, pierwszy wystąpił Bako, zbrojny zarówno książkową, jak i własną zdobytą nauką, a przedewszystkiem geniuszem i odwagą. Jego zdaniem prawdziwa wiedza polega nie na przyswojeniu sobie książkowej tylko mądrości i prawd oderwanych, ale na swobodnem i samodzielnem dostrzeganiu, badaniu, odkrywaniu i wynajdywaniu stósunków, w jakich wszystkie rzeczy i sprawy zmysłowego świata względem siebie zostają. Ku temu jedyna, ale i nie przeparta prowadzi droga, jedyna metoda ściśle naukowego postępowania, a mianowicie doświadczenie i obserwacyja, bo tylko na przeświadczeniu zmysłowem oparte parównanie sposobi nas do wyrobienia rzetelnego sądu o stósun-kach i rzeczach. Dokładne, własnem spostrzeżeniem zdobyte poznanie i determinowanie szczegółów, zjawisk i faktów, postęp przez porównywanie ich do ogólnych reguł i praw, a więc i n d u k c y j n e p o s t ę p o w a n i e w zdobywaniu wiedzy, pierwszy Bacon postawił jako zasadę i w dziełach swych wyczerpująco, jak na swój czas, przeprowadził. Potępiając przeto wszystką scholastyczną i dyalektyczną uczo-ność słów, usuwając z drogi badającego umysłu wszystkie abstrakcye, na wiarę pisarza tak chętnie przyjmowane, żąda samoistnego i samdziel-

nego przeświadczenia się o rzeczywistości, a tem samem staje się twórcą nowoczesnego *realizmu*.

Ażeby stanąć na czystym gruncie *indukcyi*, należy pierwiej wszystkie pojęcia, mniemania, zdania i sądy, wszystkie dotąd za pewne uznawane prawdy, abstrakcyje i *idole* zapomnieć i wyrugować z umysłu, należy się wyprzeć wszystkich poglądów i zapatrywań, chociażby ich źródło było nam najmiłsze, a nawet święte, a tak usposobionym, bez wszelkich uprzedzeń i przesądów obserwować, dostrzegać i badać. Na takiej podstawie oparte nasze sądy mogą być niezachwiane i rzetelne, a tylko w ten sposób rozwijające się myślenie i rozumowanie zdoła nam dać całą prawdę bez złudzeń, urojeń i fałszu.

Bako występując w ten sposób, wstrząsnął oczywiście niezachwianą dotąd powagą starożytnych ksiąg i ich autorów, a chociaż wskazał właściwą drogę naukowego w zdobywaniu wiedzy postępowania, przez usunięcie na bok uczonej spuścizny starożytnych, to przecież cenil on wysoko pisarzy greckich i rzymskich, nie zaprzędając im jednak swego własnego rozumu. Wszakże i ich wyniki badań i rezultaty dumań nad naturą, światem i życia zagadnieniami były oparte również na jakiejś obserwacyi i pewnem doświadczeniu; wszakże i oni nie z chmur, ani wyłącznie z fantazyi wysnuwali swoje poglądy, ale—ich mniej dokładne obserwacyje należało zkontrolować, a szczupłe doświadczenia rozszerzyć i wzbogacić z całą ścisłością, zwłaszcza, że się i zakres obserwacyi z czasem rozszerza i sposób doświadczenia ulega postępowemu rozwojowi. W miarę przyrostu i doskonałości doświadczeń zmieniać się mogą i zmieniają prawa i prawdy, dotąd za niezbite uznane — więc nie wystarcza książkowa nauka, trzeba się zwrócić do jej źródeł właściwych, i zawsze w nich czerpać świeże i ożywcze soki, inaczej bowiem tracąc podstawę rzeczywistości, zgubić się można w abstrakcyi i utonąć w teoryjach, nierzadko dalekich od właściwej wiedzy i prawdy.

Oto myśl zasadnicza naukowego stanowiska Bakona wobec umysłowości swojego czasu, oto treść główna i dążenie dzieł jego naukowych, oto niespożyta zasługa jego geniuszu, za którego przyczyną ludzkość zrobiła olbrzymi krok w intelektualnem uświadomieniu się swojem, i zdobyła utarty i pewny szlak aż ku ostatecznym krańcom wiedzy, oddalającym się tem chyżej, im więcej człowiek sobie ją przywłaszcza. Dzieło jego „*O wartości i pomnożeniu nauk*“, najwięcej ze wszystkich wykończone, jest bardzo starannie zestawioną i wyczerpującą encyklopedyją nauk i umiejętności owego czasu; lecz *Nowy organ* jakkolwiek niedokończony, jest dziełem najważniejszym. Ono to bowiem głównie skierowane było ku temu, by dokonać zwrotu w dotychczasowym sposobie badania i umiejętność na uświadomione w człowieku sprowadzić drogi. Ono też tryska bogactwem myśli wielkich i głębokich

a jednak tak prostych i jasnych, że wszelki nieuprzedzony umysł za sobą pociągać musiały. Nie brakło też jego głosowi posłuchu, a dziś chyba ostatni nieuk może wątpić w jego metodę, gdy za jej pomocą nie ma dnia, by ludzkość coraz to nowych nie dokonywała zdobyczy.

Jakkolwiek realizm Bakona okazał w jego własnym życiu niezmiernie słabą stronę jego etyki, zasad moralnych i charakteru; jakkolwiek wreszcie każdy umysł rozwijający się wyłącznie drogą realistyczną ugrzęznąć może w grubym materyalizmie i nie troszczyć się wcale o wyżej po nad użyteczność własną wzniesione idee moralne; to przecież okoliczności te nie przynoszą wcale żadnej ujemy naukowej metodzie badania i rozwoju intelligencji człowieka, a właśnie to jest rzeczą i celem wychowania, aby umysł doprowadzić do wewnętrznej harmonii i moralnego charakteru¹⁾.

6. Michał de Montaigne.

Francyi nie brakło również na mężu, który częściowo zajął podobne Bakonowi stanowisko, choć mu nie wyrównał w sile i doniosłości swej naukowej pracy. Był nim Michał de Montaigne. Urodzony r. 1533 w rodzinie agielskiego pochodzenia, otrzymał bardzo staranne wychowanie, a kończył nauki prawne w Bordeaux. Otrzymany urząd wkrótce porzucił, oddając się studjom filozoficznym i podróżując wiele. Szanowany przez Henryka II, Katarzynę Medici i Karola IX. bywał na królewskim dworze jako deputowany. Mniej pogodne były ostatnie lata jego życia, bo usiłując pośredniczyć między katolikami a protestantami, zyskał sobie nienawiść stron obydwu. Umarł r. 1592.

Montaigne wpływał silnie na pojęcia panujące we Francyi dziełem, noszącem tytuł: „*Essais*“. W szeregu rozpraw filozoficznych, potrącających mnóstwo zagadnień, spostrzegamy dwie, odnoszące się wprost do wychowania, a mianowicie: *Sur l'institution des enfant* (o wychowaniu dzieci) i *Sur l'affection des pères* (o przywiązaniu ojcowskiem). Dziełem tem, które nie ma żadnego systemu, ani porządku, a które sam nazwał „książką dobrej woli“ zyskał on wpływ i sławę, a sprawie wychowawczej oddał niemałe usługi w swoim przynajmniej kraju. Twierdził, że przyrodzone zdolności w wychowaniu i nauce, winny być uwzględnione, że nauka nie powinna być mechaniczną, bo młodzież przez urabianie sobie właściwych o rzeczach sądów winna zdobywać naukę i prawdę. Poznać ile można najdokładniej siebie, uczciwie żyć i spokojnie umrzeć oto ostatni cel wychowania. Montaigne przeciwny jest gramatycznemu, formalistycznemu nauczaniu i kształceniu, żąda, by metoda, a raczej sposób nauki, był zabawiający i budzący interes, obejście zaś z wycho-

¹⁾ Zaleca się odczytanie dzieła Zerańskiego: Nowy organ dydaktyki według metody Bakona. Kraków 1882.

wankami przyzwoite i miłe, bo tylko takie zdolne jest uszlachetniać. Na pierwszym miejscu kładzie on naukę ojczystego języka, na drugim języki narodów sąsiednich, a choć języki starożytne wysoko ceni, uważa ich naukę za zbytęzną i za wiele wymagającą trudu nad korzyść, którą przynoszą. Nauka mniej warta od roztropności, rozum o wiele potrzebniejszy, niż wiedza, bo ta bez rozumu na nic się właściwie przydać nie może. Głównie ma on tylko wychowanie prywatne na oku, ale pojęcia jego pod wielu względami przeciwne panującym poglądom i praktyce wychowawczej, nie zostały bez skutku.

Mówiąc o wychowawczych usiłowaniach i kierunkach myśli w tej mierze 16. wieku, nie można pominąć *Karola Boromeusa* (1538—1584) policzonego w poczet świętych, zrazu biskupa Medyolańskiego a następnie kardynała w Rzymie, gdzie założył towarzystwo uczonych, popierać mające postęp nauki i oświecenia. Znane są zgromadzenia tego towarzystwa pod nazwą *watykańskich wieczorów*. Karol Boromeus popierał gorliwie na soborach sprawę szkół i oświecenia publicznego, on jest autorem katechizmu, założycielem seminarjum dla kształcenia młodzieży poświęcającej się stanowi duchownemu, a wreszcie on pierwszy pomyślał o osieroconych dziewczętach we Włoszech, oddając je pod dozór i na wychowanie Urszulanek o m.

B) W i e k XVII.

1. *Wolfgang Ratick.*

Od reformy metody naukowego myślenia i badania, wskazanej i dokonanej przez Bakona, do reformy nauczania był tylko krok jeden, a pierwszy, który go zrobić usiłował, chociaż mniej szczęśliwie, był Wolfgang Ratick. Urodził się r. 1571 we Wilster, w Holsztyńskim; w Hamburgu rozpoczął nauki, a skończył je w Rostoku, poświęcając się filozofii i teologii, a kiedy zawód kaznodziejski niemógł mu się uśmiechać z powodu trudnej wymowy, oddał się w zupełności naukom. W tym celu udał się do Anglii, gdzie zapewne poznał bliżej dzieła Bakona, następnie bawił w Amsterdamie przez lat ośm, poświęcony studjom matematyki i języka arabskiego, tudzież zbadaniu szkolnictwa, zwłaszcza holenderskiego, które uchodziło za dobre. Wynikiem jego studjów w ostatnim względzie było to przekonanie, że tak łacińskie, jak i początkowe szkoły niezbędnej i gruntownej wymagają reformy: wszędzie okazał się brak dobrych książek, i brak metody, wszędzie karność była za surowa, a język ojczysty zaniedbany. Powziął więc pomysł utworzenia nowego systemu i sposobu nauczania, ofiarując swoje usługi jużto księciu Maurycemu z Oranii, już to miastom, jak Bazylea i Strasburg, a wreszcie, korzystając ze sejmu odbywającego się z powodu koronacyi cesarza Macieja r. 1612, przedłożył Stanom

memoryjał teje treści, wraz z oświadczeniem przeprowadzenia swych reformatorskich pomysłów za stósowne wynagrodzenie.

Raticz przechwalał się i obiecywał, że w swoim planie rozwinie nową sztukę, czyli metodę uczenia, która ułatwi przyswajanie języków obcych, złagodzi surową karność i poprawi szkołę, ale zarazem sprowadzi w całym niemieckim państwie tak pożądaną jedność mowy i rząd u. Wskutek tego wzięto pod rozwagę jego pomysły, które dają się streścić w następujące dydaktyczne zasady:

Wszystkie dzieci w całym państwie, bez różnicy płci i stanu, winny pobierać naukę, przynajmniej czytania i pisania, a to na podstawie religii (pierwsza księga Mojżesza pierwszą czytanką). Wszystką i każdą naukę rozpoczyna modlitwa. Nauka ma mieć tok zgodny z naturą, odpowiedni do pojęcia dziecka, od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych. Nie godzi się postępować naprzód, aż po dokładnem przeświadczeniu się, że to, co było uczone, doskonale przyswojonem zostało; często zatem powtarzać należy. Wszystkiego uczyć należy najpierw w języku ojczystym, gdyż uczeń będzie miał tę korzyść, iż zwracając wszystką uwagę na rzecz samą, lepiej ją zrozumie i zatrzyma. Tylko na podstawie ojczystego języka nauka wszystkich innych może być należycie poprowadzoną. Pierwej też uczyć i przedstawić rzeczy (język) a potem stósunki, prawa, reguły, które, gdy dziatwa sama wynajduje i odkrywa, tem lepiej spanięta. W ogóle pamięciowa nauka jest powierzchowną, należy tak długo rzecz przedstawiać, i objaśniać, aż się stanie ucznia przeświadczoną własnością. Wszystko bez przymusu i gwałtu; kto dobrze uczy, obchodzi się bez różgi i surowości, dziatwa ma kochać nauczyciela, ale nie trwożyć się przed nim, lub odczuwać do niego wstręty. Nauczyciel niepowinien niczego od ucznia żądać, aż ma przekonanie, że tak rzecz wyłożył, iż musiał być zrozumiany. Metoda postępowania winna być przy wszystkich przedmiotach jak najjednostajniejsza; wszystko na doświadczeniu i obserwacyi oprzeć należy (*per inductionem et experimentum*) a nie dawać na ślepą wiarę uczniom, bo taka wiedza jest rzeczą powierzchownej, mechanicznej tylko pamięci. Młodzież ma przez przeświadczenie się własne zdobywać pewność swych wiadomości. Nauka przedmiotów ma następować po sobie tak, by każdego trwała przez pewien czas. Nauczyciel ma uczyć bez przerwy, uczeń słuchać, milczeć, a odpowiadać tylko zapytany. Po nauce wolno uczniowi zapytać nauczyciela o wyjaśnienie. Kara cielesna może być użytą, ale wyłącznie za krnąbrność i złość, nigdy zaś za niedostateczny postęp. Czynności tej jednak nie śmie wykonywać sam nauczyciel, ale przełożony zakładu, któremu ma być dany pomocnik w celu utrzymania karności. Dzieci winny mieć codziennie kilka godzin wytchnienia i rozrywki.

Tego rodzaju pojęcia i zapatrywania Raticza, rzeczywiście dobre i postępowe, przyszły w porę, a spełnienia obietnic czynionych tem goręcej oczekiwano, im głębiej świat był przekonany o potrzebie reformy szkoły i nauki. Niestety, wszystkie próby nie wytrzymały

krytyki, a raczej rozbiły się o to, że Ratich, mimo nauki, był człowiekiem małej miary, więcej próżnym krzykaczem, niż zamiłowanym pedagogiem, a nawet rodzajem oszusta. Członkowie książęcego domu Anhalt, jak ks. Dorota z Waimaru, hr. Anna Zofija z Rudolstadt, przyszły mu z pomocą, a brat ich, Ludwik, książę Anhalt, urządził mu wielkim nakładem szkołę sześcioklasową, w której nauka łaciny dopiero w czwartej klasie się poczynała.

Szkoła ta jednak już w roku upadać zaczęła, osobistość Raticha okazała się zupełnie pozbawioną potrzebnych przymiotów tak praktycznego pedagoga, jak i przełożonego zakładu. Brak wytrwania i konsekwencji, brak znajomości sił własnych i ludzi współpracujących, brak taktu, a chęć gwałtowna, aby się wszystko według jego widzenia rzeczy odbywało, gdy to widzenie swoje uważał za jakąś tajemniczą mądrość, nie mogły utrzymać powodzenia zakładu. Z profesorami żył w ustawicznej niezgodzie, uchylał im, jako niby nienukom, a oni również nie oszczędzali jego powagi, a gdy do tego przymieszały się spory sekciarskie, a Ratich nie rzadko z ubliżeniem wyrażał się nawet o księciu protektorze, rozprężenie doszło do tego, że zawiedziony i rozczarowany książę Ludwik pozbawił go urzędu i wtrącił do więzienia (1619). Wprawdzie w połowie 1620 roku puszczono go na wolność, atoli podpisać musiał rewers tej treści: „że więcej obiecywał i przyrzekał, niż rozumiał, umiał i wykonać zdołał“.

Mimo to udało mu się jeszcze po raz wtóry zyskać zaufanie dla swych projektów, a mianowicie w Magdeburgu, ale i stąd, jako duch niespokojny, pokłóciwszy się z rektorem, już po dwu latach nastąpić musiał. Jeszcze raz ujęła się za nim księżna Anna Zofija i poleciła go szwedzkiemu kanclerzowi państwa Oxenstiernie, który metodę Raticha zbadać polecił, a sam odczytał olbrzymi kwartant, obejmujący plan postępowania. Oxenstierna rozmawiając później z Komeniusem wyraził się o Ratichu, iż on „braki szkół wprawdzie dobrze odkrywał, lecz środki zaradcze, które podawał, nie zdawały się być wystarczające“.

Ciekawą jest rzeczą, że Ratich na dwa listy Komeniusa, który go prosił o wyjaśnienie sposobu nauczania, nie dał żadnej odpowiedzi, tłumacząc się następnie, iż wynalazek swój może tylko jakiemu królowi drogo sprzedać i to jeszcze pod warunkiem, że uczeni, którym go powierzy, zobowiążą się do obrony metody. W r. 1633 sparaliżowany, umarł w r. 1635 w Erfurcie.

Jakimkolwiek Ratich był człowiekiem i pedagogiem, to przecież ma tę niespożyłą zasługę, że wykazał konieczną potrzebę i ważność **sztuki nauczania**, ku czemu nie jedną myśl gruntowną wypo wiedział. Niektóre jego zasady są jednostronne, inne zgoła fałszywe,

ale gdy głównym przedmiotem nauki był język, wyzwolił też tę naukę od mechanizmu prawideł gramatycznych, sprowadzając ją na pole żywego słowa i praktyki. Nauce ojczystego języka wyznacza należyte miejsce, jednak co do nauki o rzeczach i naturze nie dość przeniknął Bakona i nie dokazał w dydaktyce tego, co mógł.

Z losów jego życia przekonywamy się jasno, że nie można przeceniać metody, bo osobistość nauczyciela najczęściej waży, a przy najlepszej nawet metodzie ta osobistość właśnie wszystko zepsuć i zdyskredytować potrafi. Niedosć jest mieć naukę — trzeba zręczności, taktu, cierpliwości, znajomości ludzi, skromności i cichego poświęcenia się idei, jeżeli się pragnie na polu szkolnictwa czegoś użytecznego dokonać.

2. Jan Amos Komenius.

Czego niedostawało Ratichowi, tem bogato uposażony był człowiek, syn prostego młynarza z Komni, jedna z najwspanialszych postaci w dziejach pedagogiki, o której z porządku mówić wypada. Jan Amos Komeński urodził się w r. 1592 w Niwnic, pod Węgierskim Brodem, w południowej Morawii, a wcześniej utracił rodziców, którzy według wyznania zaliczali się do braci czeskich. Krewni zaniedbali jego wychowanie tak dalece, że dopiero w 16. roku życia zaczął się uczyć łaciny. Okoliczność ta, jak wyznaje, była przyczyną, że bardzo wcześnie obudziła się w nim litość względem drugich. W r. 1612 kształcił się w Herborn w Nassauskiem, później w Heidelbergu, a zabawiwszy jakiś czas w Amsterdamie, wrócił do ojczyzny, gdzie został rektorem szkoły w Przyrowie, r. 1616 duchownym, a r. 1618 kaznodzieją we Fulnek, starem gnieździe, bo od r. 1480 zaludnionem przez braci czeskich i waldencyków. Tu zawiadywał on i szkołą, pisał książki do tego użytku, utracił jednak wszystkie rękopisy, kiedy Hiszpanie 1621 Fulnek zdobyli. Wkrótce potem odumarała go żona i dziecko. W r. 1624, kiedy ruch narodowy czeski zupełnie stłumiony został, wszyscy kaznodzieje protestancyści ustępować musieli z miejsc swoich, a następnie z kraju, Komenius znalazł czasowe schronienie u barona Sadowskiego ze Słupny (w górach czeskich), zajmując się dozorem nauki jego dzieci i pisanem dla ich nauczyciela (1627) krótkiej metodologii. Kiedy następnie wyszedł rozkaz, aby wszyscy niekatolicy z granic Austrii się wydalili, wśród ciężkiej zimy 1623 r. z Czech samych wyszło 30 tysięcy rodzin, za tem i Komenius opuścił swoje schronienie i udał się do Polski. Tu w Lesznie oddał się pedagogicznemu zawodowi, kierując szkołą łacińską, a stojąc w korespondencji z różnymi uczonymi, porozumiewał się co do reformy nauczania. Tu napisał on r. 1631 znakomite swe dzieło: *Janua linguarum reserata* — otwarte języków podwoje, — które ułożone na podstawie łacińskiego, przetłómaczone wkrótce zostało na dwanaście europejskich i kilka azjatyckich języków,

co wszystko zyskało mu niezmierną sławę. Tu też wykończył drugie swe wielkie dzieło: *Didactica magna* — wielka dydaktyka — której łacińskie tłumaczenie do Szwecyi, a wyciąg do Anglii wysłał. Wskutek powyższych prac swoich wezwany został Komenius do Anglii i Szwecyi, by szkołom krajowym nadał organizację. W Anglii wojny domowe (1641) nie dozwoliły mu pracy spokojnej i skutecznej, w Szwecyi zabawił dłużej, bo znalazł przyjaźniejsze tej sprawie stosunki i poparcie kanclerza Oxenstierny, ale i stamtąd cofnąć się musiał, by po westwalskim pokoju (1648) wrócić znowu do Leszna, gdzie jako biskup swego wyznania zajmował się również i szkołą. Na wezwanie ks. Jerzego Rakoczego udał się do Siedmiogrodu i Węgier, gdzie wpływał na poprawę szkolnictwa, a w Szarosz Pataku gimnazjum urządził. Tu opracował on najznakomitsze swe dzieło: *Orbis pictus* (Świat malowany) wydane 1657 w Norymberdze, które już po dwu latach wyczerpane zostało. Wróciwszy do Leszna 1654. padł nasz pedagog po raz wtóry ofiarą losu wygnańca. W czasie zaburzeń 1656 r. Leszno zostało (23 Kwietnia) odebrane przez Polaków, zniszczone i spalone, przy czem Komenius, straciwszy wraz z kosztownymi rękopismami całe swe mienie, uchodzić musiał o kiju żebraczym. Udał się więc na Śląsk, stąd przez Brunszwik do Szczecina i Hamburga, a wreszcie do Amsterdamu, gdzie już do końca życia pozostał. Umarł starcem 80-letnim, dnia 15. Listopada 1671 r.

Ze umysł Komeniusa pedagogiczny pod wpływem pism Bakona i Raticha na właściwe skierował się tory, to żadnej nie ulega wątpliwości. Wiadomo, że starał się nawet o porozumienie z Ratichem, lecz ten odrzucił jego zabiegi z lekceważeniem. O ile jednak autor nasz okazał się równym Ratichowi w dostrzeganiu błędów i usterek w szkolnictwie i nauczaniu, o tyle nieskończenie był wyższym, co do ich unikania, i w wynajdywaniu sposobów zaradczych. Nieskończenie oryginalny i płodny w pomysły edukacyjne, tak co do teorii, jak praktyki, Komenius przedstawia się jako pedagog pierwszego rzędu.

„Bojaźń Boża jest początkiem mądrości“ oto jego zasadnicza podstawa wszystkiej pedagogiki. „Człowiek stworzony jest na obraz i podobieństwo boskie“ oto *cel*, ku któremu ten pedagog dąży, ale określając ten ideał w szczegółach, równa go z celem wszechstronnego i harmonijnego wychowania.

Celowi temu dotychczasowe wychowanie wcale nieodpowiadało; tu braknie szkoły, tam tylko najbiedniejsi mogli korzystać z dobrodziejstwa nauki, i to udzielanej w sposób, nie mogący zadość uczynić właściwemu zadaniu.

Szkola ludowa z wielu powodów nawet za szkołę uchodzić nie mogła, a przecież wszyscy, tak ubodzy, jak bogaci, tak chłopcy, jak i dziewczęta, tak po wsiach, jak i po miastach, mieszkający mają po-

trzebę oświaty i prawo do wychowania i nauki. „Wszyscy wszystkiego uczyć się powinni, bo każdy człowiek jest mikrokosmem. Nie chodzi o to, by każdy każdą umiejętność do gruntu zbała, lecz o to, by wszyscy tak oświeceni byli, co do przyczyn i skutków, stósunków i celów rzeczy ważniejszych i spraw, aby nietylko się im przypatrywać, ale w nich czynny i rozumny udział brać mogli. Szkoły są warstatai ludzkości, gdyż one sprawiają, że ludzie rzeczywiście stają się ludźmi mądrymi w duchu i umyśle, zręcznymi w swoich czynnościach, a pobożnymi w sercu“.

Ze względu na różnorodną potrzebę nauki w społeczeństwie, Komenius uznaje rozmaitość szkół, chciałby atoli, aby wszystkie zakłady naukowe stanowiły stopniowo rozwijającą się *całość organiczną*. Dzieli je przeto na cztery coraz wyższe rodzaje i stopnie:

1. Szkoła macierzyńska; 2. Szkoła niemiecka (ludowa); 3. Szkoła łacińska (gimnazyja); 4. Uniwersytety (uczona). Pierwsza być winna w każdej rodzinie, druga w każdej gminie, trzecia w każdym mieście, a ostatnia w każdej prowincyi, lub państwie. W pierwszej pozostaje dziatwa do 6 roku życia, w drugiej do 12go, do trzeciej zdolniejsza młodzież uczęszczać będzie po 18 rok życia, a w czwartej odbywać ma naukę po rok 24.

„W szkole macierzyńskiej matka ma być nauczycielką, a w czasie tych sześciu lat należy dziecku dać podstawę i zasady tak do moralnego życia, jak i do tego, czego się w życiu ma uczyć“. Komenius żąda przedewszystkiem w tej szkole, by zdrowy umysł chodowano przy zdrowem ciele. Więc kładzie nacisk na odżywianie, ruch i spoczynek, na właściwe rozszerzanie zakresu wyobrażeń przez nastroczenie spostrzeżeń i zwracanie uwagi dziecka na zwyczajne zjawiska i ich porządek, a wreszcie, na pouczanie moralno-praktyczne, cnotę i pobożność. Wskazuje on bardzo bystro, że dziecko już w domu rodzinnym należycie poprowadzone, zdobyć sobie może wielkie mnóstwo wyobrażeń i wiadomości. Od kolebki bowiem rozszerza się jego widok zwolna na pokój i przedmioty w nim się znajdujące, dalej na inne części domu, podwórze, ogród, ulicę, pola i łąki, słońce, księżyc i gwiazdy; poznaje części składowe swojego ciała i ich użycie, poznaje zwierzęta, rośliny, kamienie, rozróżnia światłość i ciemność, barwy i formy, przyucza się zwolna do liczenia w porządku; zdobywa wiedzę o czasie i zmianie różnych pór dnia i roku, o zajęciach i zatrudnieniach ludzkich; słyzy różne pieśni i mowę rozmałą; widzi różne postaci i zachowanie się ludzkie, tak rozmaite w różnych usposobieniach i chwilach życia, że przez to i na własne wnętrze zwraca uwagę, i swemu zachowaniu nadaje formę.

Słowem, Komenius założył fundament pod wychowanie, oparte świadomie na poglądzie, myśleniu i mowie, wykazując szcze-

gółowo, że na tej podstawie wszystka prawdziwa nauka geografii, przyrody, historii, matematyki, geometryi, muzyki i języków, tudzież prawdziwe rozwinięcie intelektualne i moralne spoczywa, ku czemu dobry przykład, właściwa karność i szlachetne nawyki z tej wyniesione szkoły są przemożnego na całe życie wpływu i znaczenia.

Tak wychowane dziecko dojrzeje w roku 6 do szkoły (niemieckiej, pospolitej, czyli ludowej), która dzielić się ma na sześć klas, a dla każdej klasy winna być osobna książka, w ojczystym języku napisana. Chwilę wejścia do szkoły należy dziecku nie w odstraszać, ale w pojętny sposób przedstawić. Materyję nauki szkoły ludowej stanowi: czytanie, pisanie z ortografią, rachunki, mierzenie, śpiew, uczenie się na pamięć pieśni religijnych, znajomość katechizmu i biblii, ogólne wiadomości historyczne, geograficzne i kosmograficzne, tudzież przyrodnicze, nadto pouczenie o rozmaitych pracach, zręcznościach, rzemiosłach i sztukach, a wreszcie zachowanie zdrowia i ćwiczenie ciała — wszystko w zakresie, w którym zarówno prostaczce, jak i uczonemu na całe życie przydatne być może.

W taki sposób szkoła ludowa Komeniusa jest zarówno przygotowaniem całej masy społecznej do praktycznego życia, jak i możniejszych i zdolniejszych do korzystania z nauk w szkołach średnich i wyższych. Co do szkół średnich nadmieniamy to, co Komenius za zasadę postawił, a mianowicie: że bez znajomości *rzeczy* nie ma rozumnej *mowy*, skąd wypływa większy nacisk na uprawę nauk realnych, a lekceważenie nauki słów bez myśli, abstrakcyi bez rzeczywistej, zmysłowej obserwacji. Łatwo domyślić się, że z tego zasadniczego założenia wyłonią się z czasem obok łacińskich szkół, szkoły realne, a obok Uniwersytetów, Akademije techniczne.

Zasady dydaktyczne Komeniusa.

Komenius wyprowadził wszystkie swoje uwagi, przepisy i prawa w nauczaniu z *jednej zasady*, a mianowicie z tej, która wynikła z pojęcia, że rozwój istoty człowieka jest aktem natury, sprawą naturalną, więc wszystka czynność, odnosząca się do kształcenia człowieka, winna być naturalną. W dziele swém p. t. *Dydaktyka wielka* przytacza on cały szereg porównań i analogij, jakie zachodzą między prawami działającymi w przyrodzie i jej rozwoju, a prawami, według których rozwija się nasza ludzka istota, i na tych analogijach rozwija szereg przepisów co do nauki i wychowania, zgodnych z przyrodzeniem, czyli naturalnych.

Jego spostrzeżenia co do natury są następujące:

a) natura zważa na sposobną porę i czas; b) w rozwoju istot po-
czynna od ogólności, a wykształca je w szczegółach; c) przytem nie robi

skoków, lecz stopniowo i zwolna postępuje naprzód; d) poczyną od pokonywania lżejszych trudności, a w miarę sił usuwa i pokonywa większe; e) nie obciąża i nie wymaga za wiele, wolno krocząc w rozwoju naprzód; f) przytem pomaga sobie sama na wszelaki sposób, o ile ją stać i o ile może; g) nigdy zaś nie czyni nic bez powodu i bez zasady, czyli reguły; h) niczego też nie wydaje, coby się od razu nie okazywało użytecznem.

Z takiej obserwacji spraw przyrody wynikają następujące zasady dydaktyczne:

1. Nauka winna być naturalną.

„Wszystko nauczanie będzie sprawą łatwą i o tyle naprzód może postępować skutecznie, o ile metoda nauczania pójdzie za wskazówkami natury. Wszystko naturalne samo się rozwija“.

2. W nauczaniu uważać należy na naturalny stopień rozwoju umysłowego życia dzieci.

„Zrazu kształcić zmysły, potem pamięć, potem rozum i rozsądek, nauka bowiem poczyną się od zmysłowych spostrzeżeń, które przez wyobrażnię w pamięci się układają; przez indukcję (wnioskowanie) z poszczególnych spostrzeżeń tworzy rozum ogólne prawdy (pojęcia) a w końcu wynika pewna wiedza ze sądu o rzeczy, dokładnie zrozumianej“.

3. Nauka musi być pogładowa.

„Prawie nikt nie uczy fizyki przez obserwacją zjawisk i eksperyment wszyscy wykładają tylko dzieło Arystotelesa. Ależ mądrość nie z książek, lecz z obserwacji nieba i ziemi osiągnąć należy, rzeczy i zjawiska zbadać samemu trzeba, nie dość jest wiedzieć o cudzych spostrzeżeniach. Początek wiedzy tkwi w tem, co jest zmysłowe, widoczne trzeba pokazać na oko, co można słuchem dostrzec, na ucho, co ma woń, trzeba zbadać powonieniem, dotykiem, co namacalne. Jeżeli braknie rzeczy, zastąpić ją trzeba obrazem, bo rzeczywiście dostrzeganiem, a nie słownem rzeczy opisem musi się wszelka nauka poczynąć. Z takiego poglądu wyniknie pewna wiedza. Przykład, reguła i ćwiczenie, oto porządek w nauczaniu, przykład musi poprzedzać regułę, bo ta jest abstrakcją“.

4. Postępuj od rzeczy bliższych do dalszych, od łatwych do trudniejszych, od prostych do złożonych, od znanych do nieznanych.

„Naprzód ucz tego, co jest w najbliższem otoczeniu dziecka, potem to, co dalsze i coraz dalsze. Nie przechodź na drugi przedmiot, dopóki pierwszy dokładnie nie jest poznany, przy drugim przedmiocie powtórz naukę poprzedzającą. Ucz stopniowo i postępuj od rzeczy łatwych do trudniejszych, od małej ilości do większej, od rzeczy prostych i pojedynczych do złożonych, od prawidłowych do wyjątkowych. Uczyć: znaczy, od rzeczy poznanych doprowadzić do wiedzy rzeczy nieznanych“.

5. Szkoła ludowa ma uprawiać wyłącznie język ojczysty.

„Nie tylko rozumieć, ale rozumiane dobrze wypowiedzieć jest nauczania zadaniem. O tyle ktoś rzecz rozumie, o ile z niej dobrze sprawę zdać

zdola ale i odwrotnie, trzeba samemu rozumieć, co się mówi. Mowa i znajomość rzeczy muszą iść w parze“.

6. Nauka ma mieć ciąg nieprzerwany.

„Należy rozłożyć naukę starannie według klas tak, aby w klasie niższej dla następującej, wyższej, wszystko było przygotowane i podrobione, klasy wyższe zaś mają naukę klas niższych uzupełniać i upewniać. W naturze bowiem jest ustawiczny postęp, ale natura nie zaprzestaje raz rozpoczętej czynności, by się drugiej oddać, lecz raz rozpoczętą dalej rozwija, rozszerza i udoskonala“.

7. Non multa, sed multum“.

„Nie uczyć wszystkiego na raz, lecz zwolna wszystko jedno po drugim.“

8. Dlatego łączyć ze sobą przedmioty tylko rzeczywiście pokrewne.

Komenius ma tu na myśli to, co zwiemy koncentracją nauki. „Nauka czytania ma się razem odbywać z nauką pisania tj. postępować równocześnie“.

9. Uczeń nie powinien uczyć się na pamięć, nierozumiejąc rzeczy gruntownie.

Komenius sam jednak ogranicza to prawo, mówiąc na innem miejscu o nauce religii: „Może dziać się zrazu nawet nie rozumieć, co czyni, rozumienie rzeczy znajdzie się później“.

10. W zręcznościach trzeba dziać się starannie ćwiczyć.

„Każdą sztukę zdobywa się przez ćwiczenie: sztukę pisma przez pisanie, śpiewu przez śpiewanie i t. d. Mistrz musi uczniowi dać wzór do naśladowania, i to bez zbyt długich i żmudnych tereotycznych wskazówek. Naśladowanie ma zrazu ściśle pilnować wzoru, zwolna dopiero uczeń winien dochodzić do swobodniejszego wykonywania zadań i do samodzielności“.

11. Wszystka nauka winna być praktyczną.

„Przez działanie i czyn staje się człowiek tem, czem jest“.

Z powyższych pojęć dydaktycznych i metodycznych wypłynęło wielkie dzieło Komeniusa „*Orbis pictus*“, w którym w elementarny, obrazowy i opisowy sposób znajduje się suma wiedzy i materii nauki uporządkowanej, stanowiąca zakres nauk szkoły ludowej sześcioklasowej.

Atoli Komenius nie był tylko metodykiem i dydakta, on był praktykiem i pedagogiem w całym znaczeniu tego słowa. Przepelnione klasy każe dzielić na oddziały, a zdolniejszych uczniów używać do pomocy w tej sprawie (Bell Lankaster). Korzysta z każdej sposobności i przypomina, że zadaniem szkoły nie jest wyłącznie nauka, ale i wychowanie, żąda, by uczyć cnoty, pobożności, prawości, wytrwałości, porządku i t. p. przymiotów, które w koncu składają się na prawy charakter człowieka. Nie przypomina o zdrowiu i jego przepisach, żąda wesółych i czystych naukowych sal, podwórka szkolnego na gry, gimnastykę i rozrywkę w chwilach przerwy w nauce. Komenius myślał peda-

gogiczną ogarnął całego człowieka, wniknął we wszystkie jego potrzeby i w ich kierunku żądał wychowania, a poważna ta postać równać się może chyba tylko z Pestalozzim.

O pojęciach jego co do karności niech mówią następujące wyciągi i streszczenia.

„Przysłowie, że szkoła bez karności jest młynem bez wody, jest bardzo słuszne... stąd jednak nie wynika, że w szkole ma być pełno płaczu, krzyku i bicia, lecz owszem, ona ma być pełną czujności i uwagi uczących się i nauczających. Nauczyciel ma znać cel, materję i formę karności, aby po omacku nie działał i wiedział, *dla czego, kiedy, i jak* użyć właściwej powagi i surowości. Środki karności mają być używane nie za dokonane wykroczenia, ale na to, aby w przyszłości się nie powtórzyły; więc bez gwałtu, gniewu i nienawiści, ale z spokojem i tą otwartością, aby odbierający karę był przekonanym, że ona jest dla jego dobra zastosowaną — wszak lekarz, zadając gorskie lekarstwo, czyni to z ojcowską łagodnością. Użycie surowszych kar może mieć miejsce wyłącznie za zły obyczaj, a nigdy za zły w nauce postęp; jeżeli bowiem nauka dla dzieci nie jest pociągającą i interesującą, to wina nie dziatwy, lecz nauczyciela. Różga nie napędzi zamięłowania do nauk, wywoła tylko niechęć i wstręt, a niechęć dostrzeżoną należy umiarkowaniem nauki i łagodnymi środkami pokonać; wszak słońce z wiosną nie pali wszystkim gorącem swoim, by doprowadzić rośliny do wydania owoców, a mistrz nie bije rozstrojonej harfy pięściami, chcąc ją do porządku przyprowadzić, ale łagodnie naciąga struny, aż dojdzie do należytego stroju.

Jeżeli zaś niekiedy potrzeba ostrzejszej ostrogi i bodźca, to lepiej w inny sposób zaradzać, niż kijem — często surowsze słowa i napomnienie surowsze wystarczy. Karę cielesną ściąga obraza boska, upór, złość, krnąbrność, pycha, tudzież zazdrość i lenistwo, objawiające się niechęcią przyjsia w pomoc współuczniowi. Karność bowiem ma dążyć do tego, aby w umysłach obudzić i utrzymać cześć Boga, usługność bliźnim i zapał do prac i zajęć, życie stanowiących. O formie karności poucza nas słońce, które ciągle daje światło i ciepło, często sprowadza deszcz i wiatr, a rzadko błyskawice, pioruny i burze. Do wykonywania obowiązków nauczyciel będzie dziatwę nakłaniał przede wszystkim przykładem własnym, żywym niejako wzorem, pouczeniem, napominaniem, przestrogą i naganą, a wreszcie dopiero, po wyczerpaniu bezowocnem prób wszystkich, uciekać się może do środków surowszych. Krzyki i bury do niczego nie wiedzą, dziatwa musi się czuć szczęśliwą i zawsze być pod obawą, lecz nie nauczyciela, ale pod obawą, aby go sobie nienarazić. Szczęśliwy jest mistrz, który posłuszeństwo przez miłość i zautanie u młodzieży zdobywa, szczęśliwa młodzież, której taki mistrz przypadł w udziale.

Skończymy słowami Raumera: Komenius, owa wspaniała postać pełna cierpienia, prześladowany i tulacz w czasie strasznej 30-letniej wojny nie wątpił nigdy, ale z niespożytą wytrwałością i wiarą pracował bez wytchnienia, by młodzież do lepszej przysposobić przyszłości.

Jego tęsknoty i pragnienia, dalekie od wszelkich zwątpień, zdały się dźwigać złamane tych czasów duchy i ożywiać pobożną nadzieją: że przez pobożne i mądre wychowanie pokoleń przysposobić można lepsze i szczęśliwsze czasy.

3. Pierwszy objaw opieki rządu w szkolnictwie.

Zamieszki religijne, które się z 16go na wiek 17. przeciągnęły, a następnie wojna trzydziestoletnia, pozostawiły po sobie w środkowej Europie prawie zupełne spustoszenie, i wiele potrzeba było lat spokojniejszej pracy i starań, aby dojść pod względem ekonomiczno społecznym przynajmniej do tego stanu stósunków, w jakim się ta wojna poczęła. Stan szkół po koniec 16. stulecia nie był najświetniejszym, ale w czasie tej wojny upadł prawie zupełnie, a gdy po pokoju westfalskim (1648) zwolna szkoły średnie i wyższe dźwigać się poczynaly, szkoły początkowe po miasteczkach i wsiach na długo pozostawały w uśpieniu. W szkołach średnich znajdowano bliższy interes, możniejsi w mienie, choć ucierpieli i potracili tak wiele, mogli przecież wysilać się jeszcze na wydatki, by swym dzieciom zapewnić jakąś naukę i wychowanie — do tego rodzaju szkół nie brakło młodzieży i nauczyciele się znajdowali, lecz w wyludnionych i zniszczonych miasteczkach i wsiach, wśród nędzy, głodu i chorób, nieprędko dźwignęła się szkołka, a jeśli ją powołano do życia, to nie w lepszym stopniu, niż była przed trzydziestoletnią wojną. Atoli wśród powolnego dźwigania się z upadku i wśród różnorodnych reform ku temu celujących, musi przyjsć kiedyś na porządek dzienny szkolnictwo i powszechny obudzi interes, mimo, że szlachetne usiłowania tej chwili pelzną bezowocne i nienaśladowane.

Tego rodzaju faktem godnym pamięci są właśnie starania i zabiegi Ernesta Pobożnego, kscia Gotajskiego, który w swem księstwie od r. 1640 do r. 1675 panował. Podniecony działaniem Raticha i Komeniusa, wspierany radą i pomocą czynną przez rektora Arnolda Reychera z Schleusingen, zapragnął w swoim państewku stan oświecenia podźwignąć, szkołę ludową uorganizować, i wszystką sprawę instrukcyi publicznej przywieść do pewnego porządku. W tym to widoku wydany został tak zwany „*Schulmethodus*“, jako rozporządzenie i wskazówka „do wychowania chłopców i dziewcząt po szkołach wiejskich i miejskich księstwa Gotajskiego“. Przedewszystkiem jest to pierwszy objaw rządu zaopiekowania się oświeceniem i instrukcją całej masy społecznej, ku czemu również po raz pierwszy wprowadzony przymus szkolny przynosić miał pewny skutek. Według tego bowiem rozporządzenia, wszystkie dzieci, tak chłopcy, jak dziewczęta, od 5 roku po 14, mają obowiązek pobierać w szkole naukę, a opieszałość w tej mierze lub niedbalstwo karane być miało grzywnami.

Klas było trzy, aczkolwiek w jednej izbie, nauka zaś trwać winna 3 godziny rano i 3 po południu dziennie, z wyjątkiem środy i soboty po południu. Co do przedmiotów nauki *m e t o d u s*, prócz religii, nauki czytania i pisania, żąda pouczeń o pożytecznych roślinach i zwierzętach, wiadomości geograficznych i etnograficznych, tudzież tłómaczeń zjawisk w przyrodzie, nauki historyi i krajowego prawa, gospodarstwa, mierznictwa, znajomości kalendarza, a wreszcie wymaga energicznego działania przeciw przesądom i zabobonom ludowym i uwzględnia wychowanie fizyczne młodzieży. Metodę, według jakiej nauczać tych przedmiotów należy, wskazuje to rozporządzenie zgodnie z zasadami Raticha i Komeniusa, a Reyher wydał elementarz, książkę do rachunków, książkę do czytania i inne.

Książkę gorąco popierał wprowadzenie w życie tych edukacyjnych pomysłów, zniósł zwyczaj godzenia na rok nauczycieli, i o ich materyjalne polepszenie troskliwie się starał; lecz w końcu życia przekonał się, że wszystkie jego usiłowania rozbijały się o brak zręcznych wykonawców, czyli, o brak nauczycieli. Testamentem przeto przekazał swemu następcy powołanie do życia Zakładu, w którymby kształcić się mogli przyszli nauczyciele. Nie prędko jednak myśl ta miała skutek, bo dopiero w 18. wieku Franke, o którym będzie mowa, wstąpił na właściwą w tej mierze drogę—a o wiele później powstawać zaczęły pedagogija i seminaryja nauczycielskie.

4. John Locke.

Z porządku znowu musimy zwrócić uwagę naszą na Anglię, gdzie zjawia się uczony mąż, którego pojęcia i zapatrywania, aczkolwiek jednostronne, wywarły postępowy wpływ na sprawę pedagogicznej świadomości, i to tak co do teorii, jak i praktyki wychowania. Jest nim filozof i myśliciel John Locke, urodzony 1632. z ojca wojskowego zawodu, który syna zrazu bardzo surowo, a w miarę jak wzrastał, coraz wolniej i więcej przyjaźnie wychowywał. Szkoły ukończył on w Westminster, a w Uniwersytecie w Oxfordzie oddał się gorliwie nauce medycyny. Przez rok 1664. bawił w Berlinie jako sekretarz poselstwa, potem wrócił do Oxfordu. Poznawszy się bliżej z hr. Shaftesbury, przyjął obowiązek wychowania i kształcenia jego 15 letniego syna. Młodzieniec ów był bardzo wątłego zdrowia, troskliwość umiejętna Lockego zdołała go jednak utrzymać przy życiu, wskutek czego najstarszy syn jego wychowanek znowu był poręczony jego opiece. Gdy Shaftesbury w r. 1672. został kanclerzem, Locke był jego sekretarzem, wkrótce jednak obadwaj usunęli się z urzędów. Umarł r. 1704.

Zapatriwań jego, odnoszących się do religii i polityki roztrząsać tu nie będziemy; obchodzi on nas bowiem tylko jako pedagog, a w tym względzie z d w u wybitnych swych zasług.

1. Pierwsze jego dzieło, wydane r. 1690. nosi tytuł „*O rozumie ludzkim*“, a w dziele tem, on pierwszy metodę indukcyjnego badania natury i zewnętrznego świata, wskazaną przez Bakona, zastosował konsekwentnie do badania natury i istoty ludzkiego ducha. W ten sposób stał się Locke założycielem empirycznej, czyli doświadczalnej psychologii, na której wszystko pedagogiczne i metodyczne postępowanie opierać się musi, psychologii ściśle umiętnej, którą następnie, już to filozofowie szkoccy, już to Hebart i Beneke, tą samą idąc drogą, tak dalece posunęli naprzód. On to przedewszystkiem usiłował wykazać, iż w człowieku nie ma żadnych wrodzonych pojęć i idei, ale wszystkie treść naszego umysłu, wszystkie materyja naszej intelligencji, wszystkie nasze pojęcia i rozum, mają swe źródło już to w zewnętrznej, już to w wewnętrznej obserwacji i doświadczeniu. Jakkolwiek pogląd naukowy tego rodzaju, udowodniony i wyrozumowany uczonem dziełem, jest jego wielką, teoretyczną zasługą, za którą pociągnąć się musiały i praktyczne w pedagogice skutki, to przecież druga jego praca, ogłoszona r. 1693. p. t. *Myśli o wychowaniu dzieci*, już wprost odnosi się do naszego przedmiotu.

2. Ideałem dla niego jest zdanie Juwenala: *mens sana in corpore sano*, a jako medyk i wychowawca chorowitego młodzieńca, zastanawiając się umiętnej i troskliwiej nad tym względem wychowawczym, staje się *twórcą* dzisiejszego, umiętnej *wychowania fizycznego*. Na nie też właśnie, kładzie on nacisk największy, w przekonaniu, że nawet moralny rozwój człowieka od rozwinięcia sił fizycznych a raczej stanu zdrowia zależy. Poleca zatem proste pokarmy, lekką i wygodną odzież, jak najdłuższe i najczęstsze przebywanie i ruch na wolnem powietrzu, częste kąpiele i pływanie, nawykanie do niewygód i hartowanie ciała, regularny sen na chłodnem i twardem posłaniu, a wreszcie unikanie, o ile możności, środków lekarskich. Otóż Locke, podając szczegółowiej i umiętnej przepisy i rady, odnoszące się do utrzymania zdrowia uczącej się młodzieży, stając się przez to *twórcą* wychowania fizycznego, stanowi olbrzymi postęp w sprawie wychowania, który następnie przez Pietystów i Filantropistów na szerszą skalę w praktyce zastosowany i użytkowany został.

Pojęcia i zasady Lockego.

1. *Co do fizycznego wychowania.* Działka z domów pańskich winna się tak wychowywać, jak dzieci dobrze się mających właścicieli ziemskich. Nie godzi się jej zbyt ciepło ubierać, nawet w zimie, a o każdej porze chodzić winna bez czapki. Nogi codziennie omywać zimną wodą, aby się zahartowały na wilgoć, tak jak ręce. Każde dziecko powinno nauczyć się pływać—o każdej porze wychodzić bez względu na stan pogody. Ciasny i krępujący ubiór jest szkodliwy. Małym dzieciom nie dawać mięsa — żywić je należy przeważnie mlekiem.

Zbyt solone, przyprawne i korzenne potrawy są szkodliwe. Wczas udawać się na spoczynek, a rano wstawać, niech będzie prawem dla dzieci, a 8. godzin snu wystarczy. Budzić je ze snu należy łagodnie; a łóżko ma być twardo wysłane materacem z włosiecia, nigdy zaś piernatami. Ile możliwości strzec się należy lekarstwa, zwłaszcza środków przerywających, a przy przemijającej słabości lub niemocy nie wzywać lekarza.

2. *Co do kształcenia ducha.* Ciało w zdrowiu utrzymywać należy, aby je uzdolnić do usług ducha. Zaparcia się i panowania nad sobą wczesnie uczyć potrzeba. Dziecinnych błędów się nie lekceważy, rosną one bowiem z człowiekiem i stają się błędami mężów. Układamy młode zwierzęta i nakłaniamy je do dobrego, czemuż nie czynić tego samego z dziećmi? Owszem sami często nakłaniamy dzieci do złego, zwłaszcza biciem, szturkaniem itp. zachowaniem się naszym. Zbyt wczas bliżymy w nich, zamiast zamięłowania czystości, chęć strojenia się — podajemy im kłamliwe wymówki i wykrety, budzimy łakotnictwo i smakoszostwo, a tak starsi i doświadczeńsi stajemy się gorszycielami młodzieży. Zachciankom i grymasom dzieci nigdy ustępować nie można — trzymać je zrazu surowo i ostro, a w miarę wieku przyuczać je do używania wolności tak, aby z posłusznych bezwzględnie stawały się zwolna przyjaciółmi.

3. *Co do kształcenia woli.* Gwałtem wciskana nauka budzi właśnie z tego powodu wstręt, niechęć i odrazę, a użycie plag czyni dziećmi trwożliwą i niewolniczo usposobioną. Dlatego działać należy przedewszystkiem pochwałą i naganą. Ze wszystkich bowiem środków, zdolnych poruszać umysłem, żaden nie jest tak potężny, jak uczucie cześci i wstydu. Jeżeli wychowawcy udało się w dziecku zaszczerpić ambicję, to zyskał jedyny a pewny środek, za pomocą którego poprowadzić je będzie mógł, dokąd zechce. Pochwały, na które dziecko zasłuży, winny być w obecności drugich udzielane — natomiast błędów dziecka nie godzi się wobec rówieśników odkrywać, gdyż to robi je nieczulem i pozbawia szlachetnego wstydu. Krykliwości dziać się stanowią wzbraniać należy; krzyku z bólesci nie godzi się przez politowanie łagodzić lub uśmierzać, owszem, raczej należy w nie wpierać wytrwałość i odwagę w znoszeniu dolegliwości i cierpień. Trwogę i bojaźń wyćpać należy, wszelako nie tak, aby umysł dziaćwy doprowadzać do lekkomyślnych postanowień i czynów. Należy wychowywać do rozumnej odwagi i przytomności umysłu. Również pozbawiać trzeba dzieci niewłaściwych wstrętów n. p. ku pewnym zwierzętom — i hartować je tak, by dobrowolnie uczyły się znosić niedogodności lub cierpienie. Skłonność dzieci do dręczenia zwierząt starannie zwalczać należy. Niestety, dzieje się przeciwnie, często pochwalają starsi lub nakazują srogie obejście się ze zwierzęciem, a nawet z podwładnym człowiekiem. Nauka historii nawet, przeważnie poucza o zdobywcach, którzy w gruncie rzeczy byli wielkimi rżownikami rodzaju ludzkiego, a kiedy młodzieży kaemy ich uwielbiać, wyćpamy w niej prawdziwe uczucie ludzkości. Szczególnie też dzieci wkładać potrzeba do przyjacielskiego obchodzenia się z ludźmi niższego rzędu, zwłaszcza ze służbą. Kłamstwo przedstawiać trzeba jako rzecz ohydą, której zarzutu nie może znosić człowiek honoru. Powtórne kłamstwo plaga się karze; otwarte wyznanie winy pociąga za sobą przebaczenie. Sztuka, którą sprawy nasze zręcznie do pożądanego skutku przyprowadzać umiemy, zowie się roztropnością. Do tego trzeba rozumu i prawości. Podstęp jest nierozumem i nieuczciwym małpiarstwem roztropności. Kształcą

w działwie rozum praktyczny i roztrópnosć, wystrzegać ją musimy od podstępów, fałszu i przewrotności. Zbytek zabawek psuje działwę — a najlepsze z nich są te, które sobie dzieci same sporządzają, lub wymyślają, choćby z pewną pomocą i udziałem wychowawcy.

4. Przez grzeczność rozumiemy chęć, aby nikogo nie urazić; przez dobre wychowanie zaś właściwy sposób okazania tej chęci. Gdzie jest dobra wola, tam znajdzie się, pod wpływem otoczenia dobrze wychowanych, właściwa u dzieci grzeczność i przyzwoitość. Dzieciom nie wolno przerywać mowy starszych, żądających zaś wyjaśnienia nie można zostawiać bez odpowiedzi lub rubaszenie zbywać. Pytanie dziecka bywa nieraz źródłem pomysłu dla starszych. Aby chęć wiedzy obudzić, należy im opowiadać o nauce drugich, „a ponieważ wszyscy od kolebki jesteśmy próżne i dumne istoty, to pochlebiajmy próżności działwy rzeczami, które jej mogą być użyteczne, a dumie jej nadajmy kierunek, któryby jej przyniósł korzyść i pożytek“. Dzieci gorliwe w zabawie a opieszale i niechętne do nauki niech się bawią cały dzień do uprzykrzenia, a pracę ich uważać należy za rozrywkę i wytchnienie, a nie za interes i obowiązek. Zajęcia fizyczne i praca mechaniczna zbawienny wpływ wywierają na leniwych, przyczem łatwy dozór i kontrola.

5. „*O naukach i nauczaniu piszę na końcu*“, mówi Locke, „gdyż je jako mało ważne najmniej cenię. Uczciwy i cnotliwy więcej wart, niż uczony“. Skoro dziecko nauczy się mówić, może rozpocząć naukę czytania, lecz bez wszelkiego przymusu, sposobem zabawy n. p. z pomocą kostek z literami. Bajki Ezopa ilustrowane mogą być wyborną książką do czytania, tudzież Biblija w stósownem opracowaniu. Naukę rysunków trzeba nawiązać z nauką pisania. Naukę obcych języków, zwłaszcza żywych, udzielać należy sposobem praktycznym t. j. przez mowę. Podobnie uczyć trzeba i języków umarłych, jeżeli ich dzieci mają kiedyś potrzebować — mową, jak ojczystego nauczyły się języka, byle gramatyką nie zagważdzać mózgów. Opisy krajów, podróże, mają stanowić początek nauki geografii, a po zdobyciu początków nauki rachunków i geometrii, można dokładniej zająć się kosmografią. Przy nauce o ziemi uczyć należy chronologii. Tańiec, nadając ruchom naszym wdzięk i swobodę, może być od najwcześniejszej młodości uprawiany — muzyka jednak za wiele wymaga trudu i czasu, któreby na coś użyteczniejszego przeznaczyć należało. Jazda konna jest niezbędną dla szlacheckiego dziecka, podobnie jak i sztuka robienia bronią, chociaż więcej ona przynosi szkody, niż korzyści. Dla wytchnienia młodzieniec powinien wyczerzyć się jakimś rzemiosłem n. p. stolarstwa, tokarstwa, ogrodnictwa, rytownictwa na miedzi i drzewie. Rachunek kupiecki i buchhalteryja ma być każdemu doskonale znana. Podróże odbywane w celu nauki języków przypadać winny na czas od 7. do 16. roku; najgorszą w tej mierze porą jest wiek młodzieńczy (16 go do 20 roku), gdyż w tej epoce unyśnł do przyswojenia sobie języków już za stary, do zdobycia znajomości świata i ludzi za młody, a najsposobniejszy do wybryków i hulaszczego życia. Rozmaitość właściwości natur i usposobień dzieci jest powodem, że nawet dwu na jeden i ten sam sposób wychowywać niepodobna — a młodzież różnego stanu wymaga też różnego wychowania i różnej nauki.

Jakkolwiek prawie wszystkie pojęcia Lockego są zbyt jednostronne, i bez zastrzeżeń przyjęte być nie mogą, jakkolwiek nie ma u niego

szerszej myśli, ogarniać mającej ogół narodu i jego oświecenie, a brak zupełny uwag, co do wychowania płci żeńskiej i organizacyi szkół: to przecież zasługuje on w dziejach nauki wychowania na wybitniejsze miejsce, ponieważ: 1) jest twórcą psychologii empirycznej, a ta jest podstawą wnioskowania o wychowaniu; 2) jest twórcą fizycznego wychowania; 3) on pierwszy nauce robót ręcznych i zręczności w ogóle należyta toruje drogę; 4) poleca gorąco ułatwianie nauki i łagodne, przyjacielskie z działawą obejście, a wreszcie 5) nauce rzeczy użytecznych i praktycznych usiłuje dać pierwszeństwo przed naukami formalnymi i teoretycznymi.

5. Jan Baptysta De la Salle.

W drugiej połowie 17. wieku pojawia się we Francyi na polu wychowania i oświecenia ludu tak szczytny i pełen poświęcenia umysł, iż go nawet w tak zwięzłym zarysie dziejów usiłowań i myśli edukacyjnych pominąć nie można. Był nim J. B. De la Salle, założyciel „*Braci szkół chrześcijańskich*“.

Potomek szlacheckiego i zamożnego rodu (w Reims 1651), od dzieciństwa czuł w sobie powołanie kapłańskie, wcześniej też sposobił się do duchownego zawodu, z razu w rodzinnem mieście, a następnie w Sorbonie. Śmierć rodziców przerywa mu ukochane studia i przyspiesza powrót do Reims, gdzie jako kanonik oddał się organizacyi i dozorowaniu ochronek właśnie w życie wprowadzonych przez opata Rollanda. Pod czas ten wiele szlachetniejszych umysłów przewidywało i poczuwało potrzebę wychowania zaniedbanym zdziczałemu ludu, i przysposobienia ku temu sił odpowiednich, ale usiłowania te rozbiły się o obojętność ogółu i brak zdolnych i poświęconych ku temu ludzi. Okoliczności te natchnęły go do pomysłów i poświęceń, których owocem było to, iż przy każdej parafii w Reims powstała bezpłatna szkoła ludowa o dwu nauczycielach. Aby współpracownikom ułatwić trudne zadanie, a natchnąć jednolitym duchem nauki po myśli bożej, przyjął on ich wszystkich w swój dom i dzielił się z nimi każdym kawałkiem chleba i pomysłami swej szlachetnej duszy.

W ten sposób powstało zrazu prywatne, a następnie przez świeckie i duchowne władze uznane Zgromadzenie, któremu de la Salle nadał odpowiednie przepisy życia i pracy edukacyjnej. Z pomocą Nieśa udało mu się w dość krótkim czasie założyć cały szereg szkół po sąsiednich miasteczkach i nowicyjat mający przysposabiać odpowiednie siły nauczycielskie. Na ten cel poświęcił on całe swe mienie; aby przyświecać przykładem poświęcenia, zrzekł się nawet godności duchownych, które mu zysk przynosiły, a żył wśród swego bractwa we wspólnem ubóstwie i prostocie, graniczących z nędzą. Bracia (z początku 12) związani

przrzeczeniem wytrwałości i pokory, zaparciem się i pracą, dokonywali cudów z nieokrzesaną działwą, która lgnęła do ich serdecznego obejścia, poddawała się niezbędnej w szkole karności prawie z upodobaniem, i przyjmowała szlachetny, religijny obyczaj i zdrową naukę. W miarę przyrostu stowarzyszonych założyciel bractwa rozsyłał nowicyjuszów nauczycielskich, zawsze po dwóch razem, w kraj, do miasteczek i wiosek, zakładając szkoły, których zadaniem było religijne uobyczajanie, obudzenie zamiłowania czystości, porządku i pracy, tudzież obok nauki czytania, pisania i rachunków, szerzenie wiadomości praktycznych co do rolnictwa i rzemiosł. Wkrótce też bractwo, przy niejakej ofiarności osób dobrej woli, doszło do posiadania własnych budynków w kraju, w którym tysiące działwy najbiedniejszej stósowną pobierały naukę. W miejscach, gdzie stałej szkoły urządzić się nie dało, przebywali bracia chwilowo, a powracając po pewnym czasie, doglądali skutku z swych poleceń i informacji.

Nauczycielstwo z zawodu, widząc świetne co do wpływu powodzenie szlachetnie poświęconego bractwa, wypowiedziało mu walkę na zabój, która trwając długo, niszczyła tylko siły stron wojnujących z nie-małą szkodą dobrej sprawy. Sam De la Salle przeboleć musiał cały szereg moralnych tortur, padał po razy kilka ofiarą oszczerstwa i ulegał karom i upokorzeniom, które jako niewinny znosił z męczeńską wytrwałością i pogodą umysłu. Umierając jak święty r. 1719. widział on bractwo swoje, złożone z niespełna 300 członków, posiadające 27 domów o 122 klasach, w których blisko 10 tysięcy działwy pobierało bezpłatną naukę i wychowanie. W r. 1790. było już 121 domów, tysiąc stowarzyszonych a 500 klas, w których 36 tysięcy dzieci uczono. Rządy za czasów wielkiej rewolucyi zniosły nie bez gwałtu i pastwy to religijne bractwo, które przecież, jak Feniks odrodzone z popiołów w początkach bieżącego wieku wzrastać poczęło silnie, zwłaszcza od chwili (1840), gdy Papież Grzegorz XVI. uznał założyciela „błogosławionym”. Pius IX. policzył J. B. De la Salle w r. 1873. w poczet świętych. W r. 1874. w chwili śmierci i rządów brata Filipa, bractwo to, które w czasie krwawych zapasów z Niemcami niezmiernie ojczyźnie oddało usługi, liczyło niespełna 10 tysięcy stowarzyszonych, 1120 domów o 8 tysiącach klas, w których z górą pół miliona dzieci pobierało wychowanie i naukę.

Na wzór „Braci szkoły chrześcijańskiej“, potworzyło się z biegiem czasu tak we Francyi, jak i w krajach sąsiednich wiele podobnych stowarzyszeń, działających z podobnie dla ludzkości błogosławionym skutkiem. Wszystkim jeden wszakże zarzut uczynićby można, a mianowicie ten, iż się za mało rachują z olbrzymim dziś postępem w kierunku dydaktycznym i metodycznym, zasklepiając się w tradycyjnej tylko praktyce szkolnej.

6. *Franciszek hr. Salignac Fenelon.*

Współczesny poprzednikowi i jego rodak, Fenelon, w końcu biskup w Cambray, mąż wielkiej nauki, zacności, sławy i powszechnego szacunku, z wielu względów zasługuje na szczególną uwagę pedagoga, choć wpływ jego pedagogiczny nie był tak szeroki i nie rozciągał się na cały ogół społeczny. Przyszły na świat na zamku Perigord 1651. mimo, że tak wysokiego był rodu, wiedziony nieograniczoną miłością bliźniego poświęcił się przecież stanowi duchownemu, marząc i pragnąc z całym zapałem oddać się ciężkiej pracy w służbie misyjnej w Kanadzie. Jedynie wpływ wuja, obok chrześcijańskiej uległości Fenelona, przekonanego wreszcie o niedostateczności ku temu swego zdrowia dokazał, że mąż ten pozostał w kraju, zwłaszcza, gdy odwołanie Edyktu Nantejskiego (1685) wymagało gorliwych i namaszczonech kapłanów, a jemu dawało sposobność zaspokojenia misyjną pracą potrzeby swojego serca. Zaprzyjaźniony z Bossuetem i przez własne stósunki rodzinne zbliżył się on do wybitniejszych osobistości na dworze a zwłaszcza do Kscia de Beauvilliers, na którego żony żądanie napisał w 28 r. swego życia dzieło: „O wychowaniu niewieściem”. Obszerny ten traktat utorował mu drogę do wysokiego zaszczytu: król Ludwik XIV. powołał go na wychowawcę swego wnuka kś. Burgundy, Delfina, czyli mniemanego następcy francuskiego tronu.

Z tak wielce trudnego, a dla ojczyzny tak ważnego zadania wywiązał się Fenelon w sposób nieporównany i zjednał sobie powszechny w historii sąd, że pozostanie po wszystkie czasy ideałem i wzorem wychowawcy książęcia królewskiej krwi. Oprócz wysokich cnót charakteru, doskonałych przymiotów serca, pełnego dobroci, a dowcipu pełnego piękności, obok nieposzlakowanej prawości rozumu i taktu w postępowaniu Fenelona przypisują ci, którzy mieli sposobność bliżej śledzić skutek tej jego działalności, przedewszystkiem niedoścignionej *sztuce opowiadania*. Umiał on opowiadać, a w opowiadanie swoje, pełne prostoty, a jednak artystycznie ułożone, wplatać złotą nić prawdy i nauki, ujmować nią serce wychowanka i zyskiwać nietylko wszystko jego zaufanie w sposób najszlachetniejszy, ale i szczerą miłość, przez którą wiódł go już z całą łatwością do swego wychowawczego założenia i celu. Opowiadanie, plastyka żywego słowa i jego naturalne ciepło, więc poglądowość ta, która w biblji tak potężny czynnik edukacyjny stanowi, była w jego ręku kluczem tajemniczym sztuki wychowania.

Zazdrość dworaków, a przedewszystkiem niechęć Bossueta, który go przed królem w złem umiał przedstawić światu, posadzając go o marzycielski kwietyzm i niekorzystny wpływ na wychowanka, była powodem, iż Fenelon został usunięty z Wersalu. Stósownie do rozkazu, udaje się przeto do Cambrey, a widząc, że wszelki bezpośredni wpływ

na ukochanego wychowanka przerwano, pisze owo rozgłośne dzieło: „*Przygody Telemaka*“. Romans ten pedagogiczny, mimo woli i wiedzy autora do druku dany, jest wyrazem chwili, w której Fenelon czuł nieprzepartą potrzebę serca, aby wykończyć pracę nad umysłem następcy tronu ukochanej ojczyzny, a tak potężnego państwa; więc obucując ustawicznie w myśli z swym wychowankiem, w artystyczne opowiadanie przypadków młodzieńca, przez usta Mentora dopełnia edukacji Delfina, wlewając w przyszłego króla Francyi najszlachetniejsze zasady rządzenia, wskazując wielkość i trudność zadań, jakie na tronie będzie miał do spełnienia i rozwiązania, narodowi zaś właściwe drogi do osiągnięcia ogólnego szczęścia, dobrobytu i rozumnej wolności. I w tej mierze zła wola świata umiała stawić przeszkody; druku niedokończono, całość wyszła dopiero po śmierci autora, a rozpowszechniane umiemanie, jakoby dzieło to było zręczną satyrą na rządy Ludwika XIV. jest prostą potwarzą. Szlachetny umysł tego męża nie był zdolny do tego rodzaju zemsty, która zresztą nie miała przystępu do jego serca. Gdy nadto nieszczęsne losy zrzędziły, że jego królewski wychowanek umarł przedwcześnie (1712) i zabrał ze sobą wszystką jego miłość do grobu, cios ten zatrul goryczą resztę jego żywota tak dalece, że zerwawszy ze światem, oddany dumaniom religijnym i dobroczynności, wkrótce, bo w trzy lata (1715) po śmierci Delfina, przeniósł się do wieczności.

Jakkolwiek wysnucie z Telemaka myśli pedagogicznych Fene-lona byłoby wielce pouczającym obrazem, to jednak rozprawa jego o wychowaniu niewieście ma w dziejach ważniejsze i praktyczniejsze znaczenie. Najważniejsza to, że przed nim nikt się naukowo nie zajął wychowaniem kobiety, nikt tak gruntownie nie zastanawiał się nad potrzebą w ogóle i odrębną właściwością w szczególności tej pracy pedagogicznej, jak on, więc też na tę zasługę szczególny nacisk położyć wypada. Cała rozprawa dzieli się na 13. rozdziałów: 1) mówi o ważności, 2) o brakach ówczesnego wychowania, 3) stawia zasady prawdziwego wychowania, 4) roztrząsa popęd do naśladowania u dzieci i niebezpieczeństwa stąd wypłynąć mogące, 5) poleca bezpośrednią naukę jako czynnik wychowawczy i przestrzega przed pośpiechem, przeciążeniem i przesadą. Rozdziały 6, 7 i 8 poświęcone są nauce religii i wykazaniu potrzeby religijnego wychowania. Rozdział 9 i 10 roztrząsa zwykle błędy i przywary niewieście, zwłaszcza próżność na piękność i chęć stroju; 11 i 12 mówi o najważniejszych obowiązkach kobietych i macierzyńskich, a wreszcie 13) zastanawia się nad guwernantkami, mówiąc o ich przymiotach, wadach, wyborze, wychowaniu i kształceniu.

Praca ta nie jest dziełem systematycznym, jest to zbiór uwag i ostrzeżeń, napomnień i rad, czerpanych już to z doświadczenia, już z dedukcyi i z poglądu na świat i życie. „*To pewna*“, mówi on stanowczo, „*że złe wychowanie kobiet o wiele więcej przynosi szkody ludzkości, niż złe wychowanie mężczyzn*“. Jakkolwiek wyżej kładzie wychowanie domowe, niż klasztorne, to z drugiej strony słusznie

przestrzega przed przesadą nauki dla pozorów i popisów, religiję zaś chciałby zrobić u kobiet sprawą serca, a nie dogmatycznego rozumowania. „Opowiadaniom naszym nie nadajmy barwy lekcyi szkolnej i nie żądamy, aby dziecko je powtórzyło“ — zdanie, wypowiedziane jakby w przeczuciu dzisiejszego w tej mierze nadużycia, które pozbawia dziatwę przyjemności nawet w słuchaniu opowiadań nauczyciela, pod wpływem obaw, iż z każdego słowa musi, jak z lekcyi, zdawać rachunek.

7. Stan rzeczy w Polsce w XVI. i XVII. wieku¹⁾.

Podobnie jak na Zachodzie, tak i w Polsce wpływ odrodzenia z jednej, a reformacyi z drugiej strony, oddziaływał więcej na ogólne oświecenie, zwłaszcza warstw wyższych i rządzącego stanu, niż na stosunki szkolne. Już w drugiej połowie 16. wieku (zob. p. 58.) poziom nauki w Akademii Jagiellońskiej był znacznie obniżony, scholastyka, gdzie indziej wyrugowana, wzięła górę nad klasycznymi studjami i uprawą nauk ścisłych, a zacofaniu się w tej mierze nie zdołał zaradzić głos **Szymona Maryckiego**, który w uczonem dziele swem: *De scholis seu academiis libri duo. Cracoviae 1551.* śmiało wytykał błędy i zgnuszenie akademików, obojętność panów i biskupów, zaniedbujących staranie o szkołę Krakowską i jej filije, a nawet Zygmunta Augusta odważnie upominał, by nie dopuścił upadku szkoły, którą jego pradziad z taką troskliwością na nowo do życia powołał. Atoli wśród szerokiego gwaru dysput religijnych i sporów o sumienia, potężny jego głos przebrzmiał prawie niedosłyszany. Nawet najwymowniejszy w tej epoce **Stanisław Orzechowski**, wyrzucając ostro Akademii, że „pordzewiała“, ten tylko odniósł skutek i to bez dalszych następstw, że sejm r. 1562. na 63. zażądał jej naprawy. Akademicy zajmują się teologicznymi lub retorycznymi sporami, między którymi sławną a prawie śmieszną stała się kłótnia Benedykta Herbasta z Jakóbem Górskim o peryjody czyli okresy. Nie większego też wpływu było dzieło zacnego **Frycza Modrzewskiego** „*O naprawie Rzeczypospolitej (1551)*“, gdzie w obszernym rozdziale poświęconym szkole żąda, aby z niej „wszystkie prózne i niepotrzebne dysputacyje wyrzucono. Są ci, którzy fraszkami a niepotrzebnymi łapczkami (sofizmatami) wiele czasu strawili, więc się też spierają chcąc, aby tak samo młódź uczono“. Słowa te dowodzą, że u nas rozumiano wady scholastyki i że nie brakło ludzi postępowych, a przecież zgubny kierunek ten rozkwitnie i zapanuje po wszystkich zakładach na przeciąg półtora st lat.

Akademija pogrążająca się w nim miała z prawa pod sobą wszystkie szkoły, zwane *filijami i kolonijami*, jak w Pułtusk, Poznaniu,

¹⁾ Łukaszewicz. Historyja szkół. Tom I.

Lwowie, Elblągu, Toruniu, Wilnie, Kłodawie, Przemyśle, Gnieźnie itd. a uczniami swymi obsadzała posady nauczycielskie. Biskup Lubrański założył r. 1502. wyższą szkołę w Poznaniu. Zwolna tylko mnożą się szkoły miejskie i parochijalne; — w Krakowie było trzy szkoły przedmiejskie, ale o istnieniu szkół wiejskich bardzo mamy mało śladów i skąpe wiadomości. Wisiały one tu i owdzie przy kościołach parafialnych, proboszczowie wyręczali się w nich organistami, a taki stan rzeczy przeciągnął się gdzie indziej aż do połowy bieżącego stulecia.

Protestanci, ruchliwsi w kierunku szkolnictwa, zakładali szkoły wyższe dla swej młodzieży, w Koźminie, Łańcucie, Pinczowie, Sieczyninie, a w nich, co rzeczą ważną, wykładano po polsku. Albrecht Brandenburski założył Uniwersytet w Królewcu.

W 16. wieku są także ślady instrukcyi płci żeńskiej. Niektóre szkoły miejskie były męszcane, a w murach Benedyktynek, Franciszkanek i Dominikanek uczono przychodnie do szkółki dziewczęta: czytania, pisania, rachunków i robót ręcznych. Protestanci zakładali także szkoły dla dziewcząt; w Poznaniu od roku 1550 do 1553 była nauczycielką szkoły żeńskiej Prakseida, należąca do wyznania braci czeskich.

Na polu *teorji* pedagogicznej, prócz moralistów, jak n. p. Mikołaj Rej lub nawet Górnicki, i poetów, jako wielce wpływowych na ogólne narodu oświecenie, których mimo to przecież do rzędu pedagogów wliczać nie podobna, nie mamy, obok wymienionych politycznych pisarzy, nikim wybitniejszym się wykazać. Wspomnieć jednak należy uczonego Marcina Kwiatkowskiego, z początku nauczyciela, a później dworzanina Albrechta Fryderyka, księcia pruskiego. Przełożył on dziełko Piotra Pawła Vergeriusa: *De ingenuis moribus et liberalibus studiis* i wydał pod tytułem: *Księżeczki rozkoszne o pocziwem wychowaniu dzieciak* (zapewne w Królewcu) 1564 r. Sam klasyk, atoli wyznania helweckiego, wybrał traktat tego wczesnego, bo z 2. połowy 14. wieku humanisty, zapewne z tego powodu, iż Włoch ten oparł się w swych wywodach wyłącznie na autorach klasycznych, zostawiając na boku prace i dorobki kościelnych i średniowiecznych pisarzy pedagogicznych¹⁾

Wreszcie nie można przemilczeć o Akademijach żydowskich w Brodach, Lublinie, Lwowie i Krakowie, a chociaż ich charakter był wyłącznie wyznaniowy, to przecież Amsterdamska Akademia polskimi była obsadzona żydami. Biskup Tomicki nadał 1550 żydowi Leonardowi katedrę hebrajskiego języka w Akademii Krakowskiej, dowód to wysokiej tolerancyi w owym czasie — a dzieła polskich rabinów cieszą się dotąd zasłużonym rozgłosem. Odrębność jednak tych szkół i usunięcie się żydów od społeczeństwa polskiego nie mogły wpływać na postęp ogólnego oświecenia, ani nawet na literaturę ojczystą.

¹⁾ Zobacz: Biblioteka pisarzy Polskich. Wydanie Akademii. Przedruk w opracowaniu Dra Z. Celichowskiego. Kraków 1889.

8. Jezuici i Pijarzy w Polsce.

Sprawa ilości szkół, lecz nie oświecenia publicznego, postąpiła w tej epoce znacznie naprzód przez sprowadzenie do kraju Zakonu Jezuitów i Pijarów. Obudwu tych zakonów różny charakter, różny też w edukacyi młodzieży wywołał skutek.

Stanisław Hozjusz, biskup Warmijski, wreszcie kardynał, mąż głębokiej nauki, wielkiego charakteru i szerokiego w Europie wpływu, sprowadza Jezuitów do Bambergu (1564), aby tam założyli szkołę (1569) i zgodnie z swem powołaniem niszczyli wpływ protestantyzmu w zachodnich prowincjach kraju o tyle niebezpieczniejszy, że zagrażający ztratą narodowości. W tym celu oddał on im opuszczony klasztor Franciszkanów, gdzie się też urządzili na zasadach spisanych przez Aquawivę. Wkrótce biskup Miaskowski sprowadza ich do Pultuska, a biskup Protaszewicz zakłada i oddaje im Akademię w Wilnie 1578. Z biegiem czasu rozszerzają się po kraju ich zakłady: rezydencje (niższe) i kolegia (wyższe); widzimy ich we Lwowie, Lublinie, w Warszawie, podsadzają się nawet na chwilę w Krakowie, a każde otworzenie nowego zakładu jest powodem do procesów i sporów z Akademią Krakowską, która w ten sposób czuła się w swych odwiecznych prawach pokrzywdzoną.

Wpływ Jezuitów, których znakomite na swój czas urządzenie szkolne na swoim miejscu (str. 66) wyłożono, znalazł w Polsce u historyków bardzo surową ocenę, a ostateczny rachunek wypada na niekorzyść tego zakonu. Jezuici mieli naukę i ludzi uczonych, może najuczestniejszych nawet, zwłaszcza w epoce ogólnego obniżenia intelligencji 17go stulecia, ale ją mieli dla siebie i celów swoich, bez względu na potrzebę narodu i bez widoków dla korzyści społecznej. System ich nauczania i wychowania młodzieży w Polsce, dążył stanowczo do obniżenia poziomu umysłowości w narodzie, a walka przeciw wszystkim innym naukowym instytucjom nie bez piętna fanatyzmu i religijnej namiętności, walka dążąca do zdobycia monopolu nauki i wychowania, a wreszcie całowiekowy spór z Akademią najgorsze wywołały skutki; zponiewierawszy bowiem najteższe po obu stronach siły intelektualne nie przyniosły żadnej stronie, ani krajowi korzyści. Inna rzecz, gdyby ta walka była szlachetnem współzawodnictwem naukowem; wśród takiego współubiegania się na polu szkolnictwa i wychowania, poziom oświecenia narodu nie tylko podniósłby się wysoko, ale rozszerzając się coraz więcej, mógł był ogarnąć całą masę społeczną. Niestety, nie chodziło tu o naukę, o lepszy sposób prowadzenia tego wychowawczego warsztatu, ale o prawo nauczania, o zdobycie jak najszerszego wpływu wśród warstwy rządzącej w narodzie, a to na korzyść Zgromadzenia

i zagarnięcie wszystkich interesów nie tylko duchowej, ale i świeckiej natury pod swe moralne panowanie.

Gorsza, że i w szkole ich nauka była wielce niedostateczną: młodzież trwonila czas na pisaniu pochwalnych powitań biskupów, wojewodów, kasztelanów, większych i mniejszych dygnitarzy Rptej, prowincyi, lub powiatu; na oplakiwaniu w szumnych i napuszonych mowach ich zgonu; na pisaniu dziewostwów, lub rozpraw o czezej treści, nasadzonych cytatai i frazesami z łacińskich autorów, lub na układaniu dyjalogów bez żadnej naukowej wartości, wreszcie, na braniu udziału w procesyjach i urządzaniu przedstawień teatralnych i festynów szkolnych, do których przygotowywano się całymi miesiącami, by popis tego rodzaju ukoronować uczoną dysputą n. p. rzeczownika ze słowem! Reszta czasu pozostawała na wbijanie w pamięć, w sposób mechaniczny, gramatyki Alwara i retoryki łacińskiej, tudzież całego stosu dyjalektycznych zawilosci i subtelnych pytań filozofii teologiczno-scholastycznej, którymi można było zagwoździć najbogaciej z natury usposobione talenty. Przedewszystkiem więc nie uczono myśleć, ani zastanawiać się nad rzeczami, zjawiskami i wydarzeniami, nie bogacono umysłów wiedzą rzeczy godnych i pożytecznych, ale wbijano w nie reguły, słowa, postaci retoryczne i frazesy, którymi tak zasypane wszystkie sejmowe i towarzyskie mowy i całe piśmiennictwo narodu 17. stulecia. Nawet o wychowanie nie wiele dbano, przestrzegano tylko pozorów i zewnętrznej formy. Karność w tej mierze była w zakładach, lecz poza szkołą młodzież nietylko nie była dozorowana, ale nawet wybryki jej, burdy uliczne, napady na żydów, lub działwę szkół innych, co najmniej obojętnie cierpiano. Duch wychowawczy podsycał w młodzieży nawet słabości szlacheckie, przy pozorach pokory, próżność i dumę osobistą, a owoce tego posiewu objawiają się następnie w obywatelskiem i publicznem życiu narodu. Młodzież z przeważnej liczby zakładów jezuickich wynosiła łatwość wymowy łacińskiej i swadę na temat choćby najwięcej blahy, fanatyzm religijny i nietollerancję, miasto wyrozumienia i szczerej pobożności ducha. A przecież, po zniesieniu tego zakonu (1773 r.) okazało się, że przeważna część najzdolniejszych pisarzy, poetów i myślicieli, słusznie nazwanych świetnym orszakiem, prowadzącym Rptę do grobu, wyszła z łona tego duchownego Zgromadzenia.

Zakon Jezuitów w dawnej Polsce składał się z dwu Domów professkich, z których jeden był w Krakowie, drugi w Wilnie, z dwu głównych nowicyjatów tamże, z 43 kolegiów, 14 rezydencyj, z 60 missyj krajowych i 2 zagranicznych. Osady te mieściły około 2.000 osób, stanowiących dziesiątą część wszystkich na świecie członków tego Zgromadzenia. Tak wielu nie było ich w żadnym innym kraju.

Najważniejszem pomnożeniem szkół w Polsce w połowie 17. wieku było sprowadzenie do kraju ks. Pijarów. Założycielem tego zakonu był **Józef Kalasanty** (1566—1648), pochodzący z zamożnej hiszpańskiej rodziny. Od lat najmłodszych pragnął on poświęcić się zawodowi kapłańskiemu, lecz wola rodziców stanęła temu na przeszkodzie. Dopiero po ich śmierci mógł ów mąż bogobojny, oddawszy bratu cały majątek, dokonać upragnionego zamiaru, a w r. 1622 wprowadza w życie zakon o jasno określonych celach pedagogicznych (*Scholae Piae*).

Jeszcze za życia założyciela rozgłos skutecznej pracy tego Zgromadzenia dochodzi do Polski, a Władysław IV. dopatrując się oplakanych skutków wychowania młodzieży w istniejących zakładach krajowych, udaje się (1641) wprost do założyciela, przebywającego w Rzymie, z listowną prośbą o przysłanie kilku członków tego zakonu do Polski, zarówno w widokach, aby ich przeciwstawić coraz więcej wpływu nabierającym Jezuitom, jak i w nadziei skierowania stósunków edukacyjnych na właściwsze tory. W Rzymie nie odmawiano prośbie króla, lecz wykonanie jej odkładano na później, gdy tymczasem wypędzeni przez Szwedów z Ołomuńca Pijarzy 1642. szukając w Polsce schronienia, przybyli do Warszawy. Przyjęci przez króla łaskawie, osiadają tamże na jego koszcie, a r. 1657 otwierają szkołę. Za przykładem monarchy zakłada im kolegium i szkoły w Podoleńcu na Spiżu Stanisław książę Lubomirski, Wda Krakowski i starosta Spiski, poczem szybko mnożą się ich przybytki po różnych stronach Korony, jak w Rzeszowie, Chełmnie, Łowiczu, Piotrkowie, Górze, Wieluniu, Lwowie i t. d. i Litwy, jak w Wilnie, Nowym Dolsku, Szczuczynie, Poniewieżu, Wilkomirzu, Witebsku i t. d. (Łukasiewicz I. p. 177).

Szkoły pijarskie, podobnie jak jezuickie, były pod naczelnym zarządem generała Zakonu, którego w krajach wyřeczali prowincjali; na czele kolegium stał rektor zajęty administracją, prefekta zaś obowiązkiem było dozorowanie nauki, nauczycieli i młodzieży. Szkoła pijarska składała się z klas 7, a ważna bardzo ich różnica od jezuickich polegała na tem, że klasa I w dwu oddziałach obejmowała naukę elementarną, uczono w niej czytać, pisać, rachować i katechizmu, a więc tego, co do szkół jezuickich młodzież przynieść była powinna. W ten sposób, gdy nadto nauka u Pijarów była bezpłatną, Zgromadzenie to otworzyło wrota do oświaty szerszemu ogółowi w narodzie. Reszta klas, podobnie jak jezuickie, były szkołami łacińskimi. Lekcje odbywały się przez 5 godzin dziennie, z wyjątkiem niedziel, czwartków i świąt; każda klasa miała jednego tylko nauczyciela (magistra), uczący w klasie 6 i 7 zwali się profesorami.

I tu, jak w szkołach jezuickich, młodzież obowiązana była mówić między sobą po łacinie, uczeń zaś posiadający w sobotę owo nieszczę-

sne „*signum*“, karany bywał plagami. Choć sposób nauczania w szkołach pijarskich bardzo mało się różnił od sposobu nauki w jezuickich, to jednak karność była o wiele lepsza, młodzież nie z obawy częstych plag, postów i aresztów, których Pijarowie nieszczędzili, ale z pewnego poczucia honoru, sprawowała się lepiej, i nie bywało żadnych ekscesów ulicznych przez młodzież pijarską wywołanych. Dla wzniecenia szlachetnego współzawodnictwa, w każdej klasie pijarskiej była strona grecka i rzymska (*pars graeca* i *pars romana*), a która strona w tygodniu lub miesiącu wykazać się mogła większą ilością dobrych not i pochwał (*laudes*), ta odnosiła zwycięstwo i przy nazwie rzymskiej pozostawała. Ustanowiono także godności i urzędy szkolne, rozdawane według zasług nauki i moralnego prowadzenia się; te zaś były następujące: *dyktator*, *imperator*, *auditor*, *auditor auditorum*, *censor* z odpowiednimi obowiązkami i prerogatywami. Przewinienia młodzieży oceniali koledzy, karę zaś wyznaczali przełożeni.

Najważniejszą jednak różnicą szkół obudwu zakonów był duch wychowawczy, jaki zapanował w Zgromadzeniu Pijarów. Nie napawali oni młodzieży fanatyzmem, chociaż trudzili ją dosyć religijnymi praktykami, natomiast starali się obudzić zamiłowanie do nauki i uprawiali prawdziwie obywatelskie i patryjotyczne w niej uczucia. Skromnością i nie mieszaniem się w sprawy do nich nie należące, przyjąwszy prawdziwie narodowy charakter, ks. Pijarzy zyskali sobie wkrótce w całym kraju powszechny szacunek, a w dziejach oświecenia w Polsce słuszne uznanie — tem więcej, że z ich grona wyszedł potężny reformator Konarski, o którego działaniu później mówić wypadnie.

Wiek XVIII.

Uplywa wiek XVII. a usiłowania myśli wychowawczej, czy to w teoretycznym, czy praktycznym kierunku, które się przez cały szereg szlachetnych postaci przesuwają przed okiem historycznego badacza, nie osiągają przecież tego skutku, jakiegoby się po poświęceniu tylu myśli spodziewać było można. Nieustanna w tym wieku wrzawa wojenna prawie na wszystkich obszarach Europy, zniszczenia, jakie za sobą musiały pociągnąć namiętne walki zaborcze, tudzież wielkie wojny prowadzone z fanatyzmem religijnym przez potęgę Szwedzką, zagrażany co chwila porządek chrześcijańskich społeczeństw przez coraz więcej buty nabierający półkiszyc, oto okoliczności, które usiłowaniom myśli wychowawczej niedozwalały rozwinać się w skutkach stanowczego znaczenia.

Atoli nasiona, rzucone na umysłową glebę wszystkich narodów Europy, wydadzą z czasem pożądane owoce; sprawa, którą śledzimy

zajmować będzie coraz to potężniejsze umysły i charaktery, a te będą umiały zrobić ją coraz to powszechniejszym interesem społeczeństw. Ważność i potrzeba wychowania i ukształcenia, systematycznie z pewnym podjętym planem, zdobywa sobie coraz powszechniejsze uznanie tak u indywiduów i stanów w widokach własnych, jak i u potentatów, rządów, i u ogółu w widokach powszechnego dobra. Nauczanie, pożyczane przez długie czasy, z wyjątkiem w Akademijach, prawie z lekceważeniem za liche rzemiosło, nabiera w mniemaniu ogółu coraz poważniejszego znaczenia, pedagogika wchodzi w sferę nauki godnej, aby się nad nią pierwszorzędni zastanawiali myśliciele, praktyka pedagogiczna zaczyna stawać się trudną, a szlachetną sztuką, szkoła zaś, uświadamiając się coraz wyraźniej nawet do tej chwili w nieosiągniętych jeszcze przeznaczeniach i zadaniach swoich, torować sobie będzie drogę, by oświecenie przez nią niesione stawało się obowiązkiem i dobrodziejstwem ogółu, a nie, jak dotąd, prawie tylko przywilejem możniejszych i zamożniejszych.

Zanim to jednak nastąpi, wypadnie jeszcze przeróżnym zasadom, poglądom, kierunkom i sposobom widzenia, różnym systemom teoretycznym i praktykom wychowawczym, zyskać czasowo wszystką uwagę i wiarę, i stracić je następnie, by zostawiwszy cenne dorobki swego doświadczenia w skarbnicy wiedzy ogólnej, ustąpić miejsca dalej i wyżej sięgającej myśli, i praktyczniejszym urządzeniom. Spener, Francke i pietyści; Rousseau, Basedow i filantropiści; Konarski i Komisya Edukacyjna z Kopczyńskim i Piramowiczem, Felbiger, Kindermann, Rochow, wreszcie Pestalozzi i cały szereg jego adeptów, pracują nad wyrobieniem pojęć i przekształceniem stosunków edukacyjnych, a czas dzisiejszy, pod wpływem tych humanitarnych natchnień, dumań filozoficznych, i społecznych wysileni coraz to zdrowsze i błogosławione wydaje owoce.

1. Filip Jakub Spener.

Urodzony 1635. w Alzacyi, nadpastor w Dreznie, a wreszcie w Berlinie, gdzie umarł 1705. r. zasługuje z tego powodu na wzmiankę, iż on właściwie zainaugurował kierunek, który w dziejach wychowania w 18 wieku ważne wywołał zjawiska i rezultaty, nie bez potężnego na postęp wpływu. On pierwszy miał odwagę wypowiadać wyraźnie przekonanie swoje, że wiedza dogmatyczna przepisów i wywodów wiary dotyczących nie stanowi całej podstawy chrześcijaństwa, ale serdeczna wiara, poczucie słabości i nieudolności natury ludzkiej, i za tem idące przekonanie potrzeby zbawienia, są jedynym warunkiem doskonałości. Prawdziwie pobożny umysł, szczerą i gorącą modlitwą, i żywot bogobojny stanowią istotę religijności i więcej są warte, niż nauka dogmatów najgruntowniejsza, lub ściśle ortodoktyczne wyznanie.

Wychodząc z tego punktu widzenia potępiał pamięciową naukę katechizmu i przyswajanie w ten sposób młodzieży subtelności wiedzy dogmatycznej, twierdząc, iż w umysłach pokoleń należy raczej budzić, rozwijać i kształcić uczucie wiary, niż o niej wiedzę rozszerzać, inaczej bowiem uszlachetniający wpływ religii jest martwy i żadnego praktycznego nie przynosi skutku. Zamiast objaśniać subtelnościami dogmatycznymi rozum i dowcip, posażyc i uzbrajać je w dowody przeciw innym mniemaniom i sądom religijnym, należy raczej serca młodzieży moralnie i praktycznie skłaniać do wykonywania zasad chrześcijańskiego życia. Oto punkt wyjścia słuszny i sprawiedliwy, a z którego przecież można było dojść i doszło się do absurdum.

Spener twierdził dalej, że celu tego nie dopnie się, ani wyłącznie, ani przeważnie formą wykładu (przez pouczania moralne i kazania), ale przede wszystkim przez krótkie informacje, uwagi i pouczenia w ciągu poufnej rozmowy i towarzyskiej konwersacji. Tych zasad trzymał się sam ściśle, ucząc dziatwę z całym zapałem i uważając właśnie tę czynność za najważniejszy obowiązek swego duchownego powołania i stanu. Co wykonywał w praktyce, złożył i na piśmie w dwu utworach katechetycznej treści i formy, przez co staje się odnowicielem staro-kościelnej katechezy na gruncie protestanckim, a oraz założycielem nowoczesnej katechetyki. Przez towarzyszy swego zawodu i wyznania okrzyczany za mistyka i sekciarza, za życia swego nie wielu znalazł naśladowców lub zwolenników, a zyskał nienawiść protestanckich ortodoktów. Chciał on religiję pedagogicznie użytkować, atoli na gruncie protestanckim nie mogło się to udać; dowodem najlepszym są następcy i egzekutorowie jego myśli, którzy, mimo zdolności, przecież ten *pietystyczny* kierunek doprowadzili do moralnego bankructwa.

2. August Herman Francke. Pietysci.

Zwolennik, wykonawca myśli i główny ten reprezentant kierunku zainaugurowanego przez Spenera, urodził się 1666 r. w Lubece, gdzie ojciec jego był kapitulnym syndykiem po rok 1666, w którym powołany został przez Księcia Ernesta Pobożnego do Goty na sądowego radcę. Okoliczność ta była wielce korzystną dla młodego Franckego, otrzymał bowiem w sławnym już wówczas gimnazjum doskonale wykształcenie i to w chwili, gdy Książę gorąco zajmował się reformą wychowania. W 16 r. życia wstąpił do uniwersytetu w Erfurcie, lecz wkrótce udał się do Kiel, poświęcając się teologii. Duch dogmatyczno-scholastyczny jednak, w jakim tych nauk udzielano, był mu wstrętny, wobec niego bez mała, że nie stracił wszystkiej religii, jedynie bogobojny zmysł, rozbudzony domowem wychowaniem, utrzymał go w równo-

wadze. Aby we wszystkich kierunkach żywą chęć wiedzy i ciekawość zaspokoić, słuchał obok teologicznych także wykładów fizyki, nauk przyrodniczych i innych naukowych, świeckich przedmiotów, w czym szukać należy przyczyn owego realnego kierunku, w jakim działał później na polu szkolnictwa. Ważną jest i ta okoliczność, że Francke w latach kandydackich obznajmił się z elementarnem nauczaniem ówczesnem, a w r. 1687 na 8 prowadził szkołkę, która mu dostarczyła obserwacyi i doświadczenia, a wreszcie zdecydowała o dalszem poświęceniu się jego tej społecznej pracy. W tej porze przypadł mu do przekonania sposób widzenia rzeczy a wspomniany wyżej pogląd Spenera, którego nawet na dłuższy czas z Hamburga w Dreźnie odwiedził. Działanie jego, stanowiące epokę, rozwija się w Halli nad Salą, dokąd 1692. na profesora greckiego i wschodnich języków i na pastora powołany został, i gdzie wreszcie po 35-cioletniej pracy r. 1727. życia dokonał.

Wielkie jego zakłady, które on do życia powołał, a dotąd pod jego imieniem egzystujące, powstały z bardzo małych początków r. 1694. Każdego czwartku przychodzili ubodzy na plebanję, a Francke nie poprzestawał na udzieleniu jałmużny, ale gromadził wszystkich w pokoju, katechizował i pouczał młodszych w obecności starszych, poczem kończył te zebrania modlitwą. W ten sposób poznał on fizyczną, duchową i moralną nędzę ludu, która boleścią przejmowała jego serce, „zwłaszcza, że tyle dzieci z powodu ubóstwa rodziców nie mogło ani uczęszczać do szkoły, ani otrzymać wychowania, wzrastając w grubej niewiedomości, przesadach, błędach i złości“. Tej nędzy postanowił on zaradzić, wziął kilkoro dzieci do siebie, otoczył opieką i staraniem, uczył wszystkiego sam, a kiedy dziatwy więcej cisnąć się zaczynało, przy bramie wchodowej wystawił puszkę z napisem: „*dla sierot*“. Otworzywszy ją po pewnym czasie znalazł siedm guldenów „poważny kapitał, z którym można już coś wielkiego przedsięwziąć, przynajmniej założenie szkółki dla biednych“. Tego samego dnia nakupił książek szkolnych i przyjął uboższego, starszego studenta na pomocnika. Chociaż z 27 rozdanych książek tylko zaledwie 4 przyniesiono z powrotem, to jednak nie zniechęciło Franckiego — zakupił nowe i trzy razy na tydzień rozdawał zapomogi. Wkrótce oddano mu na naukę kilkoro dzieci zamożniejszych rodziców, którzy tygodniowo po 5 groszy płacili, a tak mógł on i pomocnika lepiej opłacać, i szkołkę porządniej urządzić. W następnym roku liczba dzieci wzrosła do 60, więc izdebki jego mieszkania nie wystarczały; najął przeto w domu sąsiednim dwie obszerne izby, w których urządził dwie klasy pod osobnymi nauczycielami, jedną przeznaczając dla biednych, drugą dla tych, których rodzice mogli składać szczupłą opłatę. Prawdziwy przyjaciel dzieci i ludu nie poprzesta-

wał na tem, on chciał nie tylko uczyć, ale i wychowywać, zwłaszcza dziatwę pozbawioną rodziców, zamierzył założyć dom sierot, a wsparty pomocą 500 zł. przyjaciela, zakupił w tym celu dom 1695, który w krótkim czasie mieścił w sobie stu chłopców i dwadzieścia pięć dziewcząt! W ten sposób z małych początków wzrastać poczynaly jego dzieła do olbrzymiej wielkości.

W tym samym roku powołał on do życia nowy instytut. Trzej szlacheccy synowie, którzy mu byli oddani na wychowanie, stanowili kamień węgielny do później nazwanego „Pedagogium“, wychowawczo naukowego zakładu dla stanów wyższych. W czasach, o których mowa, wyrobiły się po gimnazyjach szczególne stósunki, wobec których dyrektorowie uwzględniali synów szlacheckich, zmniejszając dla nich naukowe wymagania, zwalniając z niemiłych im przedmiotów (n. p. greki i łaciny), ucząc tego, czego sobie rodzice życzyli. Serwilizm tego rodzaju i wcale niepedagogiczne postępowanie przełożonych, obniżyło i wartość i godność zakładów naukowych. Chcąc temu zaradzić, założył owo Pedagogium w Halli, gdzie w istocie prawie usunięto naukę starożytnych języków, wprowadzono zaś natomiast języki nowożytne, historję, geografję, nauki przyrodnicze, naukę o państwie, o sztuce wojennej i zaprowadzono szermierkę. W ten sposób uczynił on zadość wymaganiom chwili, nieobrażając przecież zasad pedagogicznych jakimiś ustępstwami dla indywiduów, narażającymi zakłady naukowe na utratę ich powagi. Z dniem śmierci założyciela było w Pedagogium 82 uczniów i to w osobnym, własnym domu, z ogrodem botanicznym, gabinetem fizycznym i naturalnym, z laboratoryjami chemicznym i anatomicznym, a wreszcie z tokarskim i szlifińskim warsztem. Początkowa szkoła dla sierót zmienioną została na *szkołę ludową niemiecką*, a obok tego założył także *szkołę łacińską*, a raczej coś nakształt realnego gimnazjum, które liczyło 400 uczniów.

Szczególną zasługę położył Francke urządzeniem i wprowadzeniem w życie pedagogicznego Seminaryjum. Mając tyle naukowych zakładów na swoich barkach, troszczyć się musiał bardzo o nauczycieli, zdolnych myśl jego właściwie wykonywać. Z początku wybierał on zdolniejsze głowy z pośród kandydatów teologii na nauczycieli do swych zakładów; aby jednak być pewniejszym dobrego wykonania pracy tego zawodu, urządził r. 1707 rodzaj seminaryjum, gdzie poświęcającym się nauczycielstwu udzielano bezpłatnie nauk pedagogicznych i dydaktycznych, tudzież dawano sposobność do nabycia praktyki przez stósowne ćwiczenia i lekcye próbne. Kandydaci, otrzymując umieszczenie i stół, zobowiązywali się po dwuletnim przygotowaniu na tych kursach, najmniej przez trzy lata sprawować nauczycielskie obowiązki

w zakładach Frankego, poczem wolno im było podejmować się innych obowiązków, lub poświęcić stanowi duchownemu.¹⁾

Franke przedstawia się nam przeto nie tylko jako ojciec szkół sierót i ubóstwa, (ochronek), ale jako założyciel zakładów, kształcić mających pedagogicznie i fachowo nauczycieli; on wreszcie dał pierwszy popęd i wzór do tak zwanych szkół i gimnazyjów realnych. On pierwszy prawie postępowaniem swoim dowiódł społeczeństwu, że sprawę wychowania i nauczania uważać należy za odrębną naukę i sztukę, a oparłszy na swoich poglądach działanie swoje w praktyce, doprowadził zakłady swe do świetności. Talent jego organizacyjny i zdolność zarządu była tak wielką, jakiej u żadnego innego pedagoga niespotykamy. Uznając potrzebę przysposobienia nauczycielskich sił, czynił jej zadość w sposób i ze skutkiem, jaki się nie wielu ludziom udaje. Na wybór osoby i charakter nauczyciela największy też kładł nacisk, a należyte wykonanie planu naukowego, ścisły porządek nauki i metody nauczania, a wreszcie właściwe przestrzeganie karności, nadają jego zakładom zasłużoną powagę. Wszystko działanie pedagogiczne oparł on na uwzględnieniu *indywidualności* i osobistem usposobieniu i zdolnościach młodzieży, a łącząc naukę z wychowaniem pożądane odnosił skutki. Starał się o zdrowe i odpowiednie sale i budynki szkolne, nie szczędził na sprzęty, aparaty naukowe i księgozbiory; *rozwijająca rozmowa* była formą nauki, a nie długie wykłady z katedry; w karności zaś umiał kojarzyć miłość prawdziwą i wyrozumiałość z nieodzowną powagą.

Wybitnem dziełem pedagogicznym, w którym autor złożył wszystkie swoje pojęcia i zapatrywania *o celu* wychowawczym i *środkach* do niego wiodących, jest: „Kurzer und einfeltiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“. Celem więc wszystkiego wychowania i nauki jest dojście do prawdziwej *bogobojności*, czyli świętobliwości, i do chrześcijańskiej *roztropności*.

„Przedewszystkiem należy dziaćwie z pisma św. wykazać, że Chrystus jest najdoskonalszym przykładem i wzorem, według którego cały nasz żywot formować powinniśmy, a nadto obudzić w niej gorące pragnienie, aby ów doskonały obraz Chrystusa, przez Boga nam dany, ustawicznie w pamięci i sercu nosiła, by dojść do mądrości, sprawiedliwości, uświęcenia żywota i do zbawienia. Więc ku temu zwrócić należy wszystkie usiłowania i upomnienia, aby od

¹⁾ Franke nie był bogaty, ale niesłychanie przedsiębiorczy i przemysłny; prócz pedagogicznych zakładów, otworzył on hurtowny handel materjałów leczniczych, drukarnię i księgarnię, a te instytucje przynosiły mu znaczne dochody, którymi mógł pokrywać wszystkie wydatki. Prócz pedagogicznych zatem i te przedsiębiorstwa, jak apteka, drukarnia i księgarnia, a wreszcie „dom wdów“ objęte są nazwą „Zakładów Frankego“.

najwcześniejszej młodości przejęła się cnotami: jak miłość prawdy, posłuszeństwa i pilności. Kwintel żywej wiary więcej wart, niż centnar historycznej wiedzy, a kropla prawdziwej miłości, więcej, niż całe morze nauki i tajemnic umiejętności“ Tak Francke pojnował ową bogobojność czyli pobożność, która była zasadniczym punktem wyjścia jego pedagogicznej działalności.

Z 63 zdań z jego „*Instrukcyi dla nauczycieli*“ przytaczamy niektóre charakterystyczne: „1. Nauczyciel ma prosić Boga, aby go natchnął ojcowskiem usposobieniem względem powierzzonej sobie młodzieży. 2. Baczyć ma, aby z pomocą bożą stał się panem siebie i swoich namiętności. 3. Gdy dzieci są niespokojne, nauczyciel nie powinien głośno mówić, ani krzyczeć, tem mniej z gniewem udzielać plag — sam musi być spokojnym i cicho się zachowywać. 4. Zanim w celu poprawy złego dziecka ucieknie się do plag, winien on pierwszej wyczerpać wszystkie stopnie napomnień, przynajmniej trzy razy przestrzec i ukarać ustnie. 5. Dla błahych przewinień, zwłaszcza wpływających z przywar wieku u małych dzieci, nie godzi się używać plag. 6. Chrześcijański nauczyciel ma się mieć na baczności, aby przez własną winę, lub opieszałość n. p. późne przyjście do klasy, nie ściągał kary na młodzież. 7. Ściśle badać on ma różnicę, jaka zachodzi między lekkomyślnością a złością. 8. Starać się należy o dokładne poznanie umysłów dzieci, aby z delikatnymi i wrażliwymi nie obchodzić się tak, jak tego surowsze natury wymagają. 9. Chrześcijańską pobożnością więcej dokonać można, niż najsurowszymi karami. Albo n. p. co do przeciążania nauką, jakżeż trafne jest jego zdanie: „nauczyciel musi być jako ów roztropny siewca, który nie sypie ziarna na ziarno bez upamiętania, że spodnie przytłumione przez wierzchnie nie może się rozwinąć — ale bacz, by raz rzucone pożądany wydało plon“.

Przez instrukcye tego rodzaju Francke dopił pewnej jedności w postępowaniu w różnorodnych zakładach swoich — zaprowadzeni inspektorowie dokonywali dozoru, a wreszcie egzamina, którym osobicie przewodniczył, przyczyniały się wiele do ożywienia tego organizmu szkolnego, z różnych zakładów złożonego, jednolitym duchem. Młodzież pobierająca w zakładach tego męża naukę i wychowanie dochodzi obecnie poważnej cyfry 3.700 dusz.

Zwolenników Spenera na polu religijném, a Franckego na polu pedagogicznem zowie historyja *pietystami*. Jeszcze za życia swego nie bez przykrości musiał słuchać Francke zarzutów, że teologowie z Halli, uczniowie Spenera, wyrabiają się na pochlebców i faryzeuszów różnego rodzaju. W niedługim czasie porządek, pełen myśli i ducha, jaki ożywiał zakłady tego znakomitego męża, przekształcać się zaczął w mechanizm, w zewnętrzną, formalną tylko punktualność bez wychowawczego żywiołu; ojcowska opieka i szlachetny dozór nad wychowanymi i młodzieżą wyradza się w stałą podejrzliwość, skryte śledzenie, czyskanie i wylapywanie podstępne jej słabości i usterek; karność zdobywano trwogą, nawet nauki poczęto zaniedbywać, ciążąc i dążąc

wszelkimi sposoby, a zwłaszcza przeciążającą praktyką religijną coraz gorliwiej ku wymarzonemu ideałowi owego chrześcijańskiego uszlachetnienia. Piękna i pełna prawdy u Franckego zasada *pobożności* przybiera formę faryzeizmu i świętoszkostwa w ściśle przestrzeganych pozorach religijnych, jako jedyne go celu życia ludzkiego. Podłym niewątpliwie nazwaćby należało umysł, któryby był niezdolny do najszlachetniejszych wzruszeń, jakimi są wszystkie religijnej natury, ale zbyteczna i urzędowa ich praktyka, zwłaszcza kosztem obowiązku kształcenia się i pracy, nie dość, że jest szkoda, ale działa denerwująco, przynosi w skutku zubożenie uczuć, czyni człowieka niezdolnym do energicznych postanowień, najwyżej zaś usposabia go może do cierpliwości i wytrwałości przez słabość, ale nie przez dzielność, męstwo, cnotę i chęć poświęcenia się przekonaniu. Owa zaś chrześcijańska *roztropność* Franckego, zaznaczona tak wybitnie nauką realijów, tudzież rzemioł i zręczności, przydatnych lub potrzebnych różnym stanom i powołaniom, a wreszcie szlachetną zabiegliwością o sieroty i wdowy, przeradzać się zaczęła w skrytą przebiegłość i podstępność w układaniu i osiągnięciu maluczkich, egoistycznych zamiarów i celów. Szczęściem, że dostrzeżono od razu tych zboczeń i umiano zaradzić im skutecznie, inaczej nie byłoby dziś już i śladu z tak użytecznych Franckego instytucyj.

Natomiast następcy jego po myśli i zwolennicy fanatyczni przywiedli system pietyzmu we wychowaniu i życiu do absurdu i karykatury, jak to zwykle bywa u sekt, które czczość duchową zasłonić pragną i ożywić sławą wielkiego męża, przynosząc mu największą krzywdę przez to, że niezdolni wznieść się do wyżyn jego duchowych, chwytają braki jego i niedostatki, najłatwiej zawsze i wszędzie wpadające w oko, a biorąc je wraz z martwą formą jego działania za istotne cechy kierunku i ducha, doprowadzają rzecz do śmieszności. Oni to snując dalej teoryje z postawionej zasady przychodzą do przekonania, że człowiek jest z natury złym, a stósownie do tego pojęcia należy użyć wszystkich starań we wychowaniu, aby go wydrzeć z potęg szatana, uświęcić przez praktyki religijne i doprowadzić do stanu łaski. Mistyczny ten posiew na gruncie protestanckim nie mógł wydać, jak tylko bardzo cierpkie owoce. Pogarda świata i ludzi, obok pozornego schlebiania i kłamanej wyrozumiałości — niechęć, nawet nienawiść zamiast miłości, podstęp miasto szczerej i otwartej rady, przestrogi lub pomocy, przesadne o swej moralnej wartości wyobrażenie, wypaczenie natury serca ludzkiego, w które przecież Bóg wlał wszystkie zarody najszlachetniejszych natchnień, oto skutki takiego punktu widzenia protestanckich pietystów.

Najwybitniejszym z pośród uczniów Frankego w opacznym duchu petyzmu był Mikołaj hr. Zinzen dorf. Urodzony w Dreźnie, od dzieciństwa był pod wpływem Spenerowskiego kierunku, a w Pedagogium Frankego (1710 – 1716) marzycielski jego umysł znalazł wiele podniecającego żywiołu. W r. 1727 przyprowadził do skutku długo usiłowany cel, zakładając nową religijną gminę, a raczej bractwo od miejsca *Herrnhuterami* zwane, w którym wszystkie złe skutki tego sekciarskiego kierunku wychodzą na widownię. Hecker i Semler, adepci Frankego, zasłużyli się założeniem szkoły realnej w Berlinie, urządzając ją w sposób, iż służyła zarazem za nauczycielskie Seminarjum. Inni, rozpraszając się po Niemczech, zakładali na różnych miejscach domy sierot, ochrony i tak zwane „*Armenschulen*“, które wpływały dobroczynnie na oświecenie i uobyczajanie działy ubogich warstw.

3. Ks. Stanisław Konarski.

Wśród oplakanych edukacyjnych stosunków w Polsce, przeciągających się z 17. wieku w pierwsze dziesiątki lat 18 stulecia, pojawia się mąż wielkiego ducha, reformator szerokiego zakroju, którego działanie pedagogiczne, oparte na najzdrowszych filozoficzno-moralnych pojęciach, a zatem istotnie postępowe, z porządku rzeczy roztrząsać nam wypada. Jest nim Stanisław Konarski, kapłan ze Zgromadzenia XX. Pijarów, człowiek na pozór małuczki i cichy, a jednak na tle swojego czasu i umysłowych jego stosunków posągowej wielkości i powagi, jako zdolny, by natchnąć wielu swą promienną myślą i miłością, i odnieść skutek swej niezmordowanej pracy i poświęceń, któryby, lat pięćdziesiąt wcześniej wywarty, niewątpliwie oszczędził jego ojczyźnie tych nieszczęść, o jakie ją smutne przyprowadziły losy.

Konarski przyszedł na świat w starożytnym i zasłużonym domu, z ojca kasztelana zawichostskiego w województwie krakowskim 1700 roku; straciwszy jednak z młodu rodziców, a idąc za przykładem dwu starszych braci, Andrzeja i Ignacego, w 15. r. życia wstąpił do Zgromadzenia XX. Pijarów w Podolińcu na Spiżu. Ukończywszy przepisane nauki w r. 21, poświęcił się nauczycielstwu, wykładając klerykom język łaciński i prawa wymowy tamże, a następnie w Warszawie. Stąd w r. 1725, kosztem swojego wuja Jana Tarty, biskupa poznańskiego, wysłany został na dalsze a gorąco upragnione studia do Rzymu, gdzie bawiąc lat cztery wykładał naukę wymowy i historii w macierzystym swego Zgromadzenia sławnem Kollegijum Nazareńskim. W powrocie do kraju zwiedzał Francję, rozpatrując się w jej naukowych zakładach i rozczytując w odpowiedniej literaturze; tu też poznał się i zaprzyjaźnił ze Stanisławem Leszczyńskim, a zjednoczony z ideą polityczną króla „dobroczynnego filozofa“, spieszy do ojczyzny z gruntownie przerobioną myślą reformy naukowej i wychowawczej, jako podstawy

do reform wewnętrznych Rptej. Jedyną też i ostateczną pobudką wszystkich jego usiłowań, zabiegów i prac, była nieograniczona miłość ojczyzny i głębokie poczucie świętych względem niej obowiązków, a widząc ją w ciemnocie i poniżeniu, bliską nawet upadku, świadom tego przyczyny i ufny w swoje środki zaradcze, postanawia wszystkimi siłami nieść jej ratunek.

Uskutecznienie tak olbrzymiego i oczywiście siły jednego człowieka przechodzącego zamiaru, widział on, oprócz w ustawicznej pracy na polu prawnopolitycznym i publicystyki, w dźwignieniu oświaty narodu, a więc w reformie jego szkół. Potężna nauka i sława za granicą nabyte, niezmordowana energija, szczerze obywatelskim duchem sycona, fundusze własne i krewnych, tudzież moralna i materialna pomoc wysoko postawionych rodzin, z którymi łączyły go przyjazne stósunki, oto szczęśliwe okoliczności i czynniki, z pomocą których, mimo niechęci z wielu stron, zawiści, nawet i oszczerstwa, nie tylko wobec śmiałych zamysłów nie przyprawiły go o upadek, ale dozwoliły mu wykonać i przeprowadzić, wprawdzie nie wszystko zapewne, czego chciał, ale tak wiele i tak szeroko, jak się to mało komu na tem polu udało.

Przedewszystkiem wiedział on doskonale, że bez wciągnięcia do tego olbrzymiego dzieła wpływowych w kraju rodów nie mógłby się spodziewać rychłego owocu choćby najenergiczniejszych wysiłen i prac; więc zostawiając zrazu jakby na uboczu szkoły pijarskie, służące przeważnie za źródło edukacyi dla drobniejszej szlachty i mieszczańskiej dziatwy, postanowił naprzód zająć się dźwignieniem moralnego i umysłowego poziomu wyższych warstw rządzącego stanu, wychować w akord szlachetnych swoich reformatorskich myśli pokolenie bogatszych rodzin, w których ręku przeważnie losy Rptej spoczywały. Więc powziął myśl utworzenia ku temu odpowiedniego zakładu wychowawczego, dla którego organizacyjną ustawę i plan nauk, zgodny ze stanem nowszych pojęć pedagogicznych i dydaktycznych swojego czasu, i szerokich reformatorskich idej swoich, przygotował.

Atoli do wykonania tych pomysłów i zadań potrzeba było nauczycieli, więc cofnąwszy się do Rzeszowa przysposabia w tamtejszem Kollegijum allumnów na apostołów swej obywatelskiej a genialnej myśli, wysyła jednych jako nauczycieli prywatnych do domów zamożnych w kraju, drugich do Włoch, Niemiec, Francyi i Anglii, z obowiązkiem rozpatrywania się i zdawania sprawy o stanie nauk i umiejętności, tudzież o sposobach i formach ich udzielania. Nadto, zajmując się zbiorem i układem praw (*Volumina legum*), pracą mogącą zająć cały pracowity żywot uczonego, której tom I. z sześciu wyszedł z druku 1733 roku, w tym samym czasie ogłasza w sprawie „dobroczynnego filozofa“

broszurę p. t. Listy przyjacielskie, jedzie nawet (1734) z poselstwem Ożarowskiego do Francyi w nadziei, że z pomysłym losem Leszczyńskiego i jego reformatorskie pomysły szybsze i pewniejsze znajdą poparcie i skutek. Atoli losy nie były Leszczyńskiemu przyjazne — nadzieje, jakie do nich tak słusznie dla swojej sprawy nasz reformator przywiązywał, speliły na niczem, to jednak nie odbiera mu energii, owszem, pobudza do tem większej gorliwości w ściganiu dalekich, a tak trudnych do osiągnięcia widoków. Wróciwszy do kraju, ustanowiony regensem w Warszawie (1740) pracuje nad nową gramatyką łacińską, aby wyrugować zagważdżającego głowy Alwara, a nadto wydaje (1740) pismo polemizujące z zepsutym smakiem i wypaczonym rozumem wieku: „*De emendandis vitiis eloquentiae*“, natchnione myślami zdrowego odrodzenia, zbliżając się z wolna do wykonania edukacyjnych swych planów.

W roku 1740 otwiera pierwszy w kraju konwikt szlachecki pod nazwą *Collegium nobilem*, urządzony niby na wzór nazareńskiego w Rzymie. W roku pierwszym Konarski miał jednego ucznia, w drugim, mimo bardzo skrzętnych a nieprzyjaznych mu zabiegów Jezuitów liczba uczniów doszła do dwudziestu, wkrótce (1743) zaczął budować na pomieszczenie swego Zakładu odpowiedni gmach swoimi funduszami, a wsparty pomocą rodziny, protekcją króla Augusta III. sumą 200 dukatów rocznie przez lat sześć, przez Senat ze skarbu państwa wyznaczaną, tudzież datkami zamożnych obywateli, doprowadził go wreszcie 1754 r. do końca i uroczystie otworzył. Wytworność jak na ów czas urządzeń, odpowiednie wygody, obok zasobów przyborów naukowych przypadły do smaku skłonnym do nowości Polakom, a do przekonania tym, którzy bliżej świadomi byli gorliwych, zacnym, obywatelskim duchem ożywionych myśli pobożnego pijara. Uwzględnienie francuszczyzny, prawie przewagającą nad łaciną, wabiła w modzie zaniżowaną arystokrację, której młode pokolenie przy tej ponęce mimo woli wsiąkało w siebie postępowe reformatora pojęcia i przekonanie potrzeby zmiany drogą legalną ducha i formy wewnętrznego rządu i społecznych stosunków w kraju. W niedługim też czasie wzrost zakładu pozwolił mu zmienić po raz trzeci umieszczenie, a mianowicie na piękną willę nad Wisłą, zwaną z francuska *Żolibordem* (*Joli-bord*).

W konwiktach¹⁾ było klas sześć, a w tych wykładano stopniowo naukę religii, język, literaturę i wymowę łacińską na podstawie *selekty*, czyli wyboru ustępów i wzorów z klasyków rzymskich, obok retoryki, ułożonej przez Konarskiego z przykładami z Kromera, Orzechowskiego, Górnickiego i innych mowców i pisarzy polskich. Języka

¹⁾ Ustawę tę, wykonywaną w konwiktach pijarskich ze stosownymi do postępu zmianami aż po r. 1830. zob. w całości u Łukaszewicza *Historia szkół* Tom II. p. 14—35.

francuskiego uczono praktycznie na podstawie Telemaka Fenelona, a nadto udzielano języka niemieckiego i włoskiego jako przedmiotów nadobowiązkowych. Wogóle nauka nowożytnych języków wzięła górę nad łaciną, tej zaś uczono na poprawnych wzorach. Dalej rozszerzono plan nauki przez przedmioty realne, jak arytmetyka, algebra, geometryja i astronomija. fizyka na podstawie doświadczeń i przyborów, historyja naturalna z szczególnem uwzględnieniem uprawy jarzyn i drzew owocowych; uczono historii polskiej i powszechnej, a na podstawie globusów i map, po raz pierwszy do średnich szkół w Polsce przez Konarskiego zaprowadzonych, geografii z uwzględnieniem statystyki krajów. Wykładano nadto filozofję, zwłaszcza logikę i etykę, oczyszczone ze scholastycznych naleciałości; obznajmiano młodzież z dziełami Bernouillego i Lipsiusa treści prawnie politycznej i ekonomicznej, tudzież z prawami krajowymi na podstawie Inwentarza Żeglückiego i Voluminów legum. Uczono rysunku i zasad architektury cywilnej i wojskowej.

Nauka odbywała się w języku polskim, albo na jego podstawie, ku czemu Konarski sam, lub z pomocą innych Pijarów układał książki, lub streszczał po polsku zwięźle najlepsze owego czasu w obcych językach pojawiające się dzieła, które też wylicza ustawa. W narodzie rycerskim konwikt musiał być zarazem i szkołą rycerską, a w tym celu przydzielono oficerów wojska saskiego na nauczycieli szermierki i jazdy konnej. Nadto uczono muzyki i tańca, wreszcie urządzono teatr, w którym młodzież konwiktu (bez udziału kobiet) grywała sztuki Corneila, Racina i Crebillona. Słowem, edukacyja w collegium nobilium, zgodnie z założeniem ustawy (§ 2), była „moralną i fizyczną, kształcącą serce, oświecającą rozum, a układającą i umacniającą ciało“. Nie tyle jednak, choć wielce ważne rozszerzenie programu nauk, polepszona metoda nauczania i odpowiednie, bo rozumniejsze książki szkolne, czyniły Zakład Konarskiego wysoce szanowaną instytucyją w kraju, ile przede wszystkim zdrowe zasady religii i nieskażony duch gorliwości obywatelskiej i miłości ojczyzny, które ożywiały i przenikały w nim wszystką naukę, czynności, zajęcia i prace. Obok bogobojności, dalekiej zarówno od fanatyzmu, wiejącego z ubiegłych lat, jak niezdrowego pietyzmu protestanckiego ² sąsiedztwa, a stojącej na straży przed szkodliwym wpływem naturalistycznej filozofii francuskiej, zakład ów posażył wszystkimi możliwymi drogami umysły młodzieży wyborowej w cnoty obywatelskie, o których na całym obszarze edukacyjnym Rptej przez 17. wiek tak fatalnie prawie zapomniano.

Lecz powodzenie i zajęcia, jakich wymagał konwikt szlachecki, nie zadowolili ruchliwego i energicznego umysłu Konarskiego, a mając ciągle na pamięci przysposabianie sił nauczycielskich w zakonie, równocześnie z rozwojem swego konwiktu robi starania nad reformą wszystkich szkół swego zgromadzenia. Nie szło to bez oporu i trudności, nawet nie bez walki z skrytą i jawną niechęcią z różnych stron i w łonie samego zgromadzenia. Pierwotna ustawa Pijarów obowiązywała ich tylko do elementarnej edukacyi dzieci biednych i zaniedbanych. Wpra-

wdzie przekraczali ją oni dotychczas bez przeszkody, rozszerzając swoje działanie i na edukację synów szlacheckich, ale Konarski mógł się słusznie teraz obawiać, aby zawistna intryga nie użyła tej okoliczności do położenia tamy jego reformatorskim dążnościom, lub zgoda nawet nie zniszczyła tak świetnie się rozwijającej, a z takim trudem dokonanej rzeczy. Szczęściem, że Cypryjan Komorowski, brat Prymasa, był prowincyałem Pijarów w Polsce, a za staraniem brata mianowany został ich wizytatorem apostolskim. Korzystając z tej sposobności Konarski podsuwa wizytatorowi nową *Ordynację XX. Pijarów prowincyi Polskiej*¹⁾, która na zgromadzeniu prowincyałnem w Łowiczu (1753) przyjęta, a przez Papieża Benedykta XIV. potwierdzoną została, z prawem i obowiązkiem przeobrażenia szkół w całej prowincyi. W ten sposób system edukacyjny Konarskiego otrzymał nietylko szeroką na cały kraj podstawę, ale i duchowną sankcję, która go przed pociskami kanonicznymi i zawiścią Jezuitów zasłoniła²⁾.

Szkoły pijarskie, zwolna reformowane, zaczęły nabierać coraz więcej wziętości w kraju, a gdy się nadto udało Konarskiemu otworzyć konwikty we Wilnie (1750) i Lwowie, wpływ rozumny na młodzież szlacheckiego stanu w myśl i ducha autora dzieła: *O skutecznym rad sposobie 1760*, był coraz widoczniejszy. Nadto podnieść należy, że wobec żywego ruchu umysłowego w zgromadzeniach, konwiktach i szkołach pijarskich, poczęły się wszystkie inne, a zwłaszcza jezuickie, w obawie utraty swych korzyści i wpływów w społeczeństwie, krzątać ku podźwignieniu z upadku i zapleśniałego zastoju, i starać o lepszy sposób uczenia i w ogóle o poprawę edukacyjnych stosunków.

Przybycie Duriniego, nuncjusza apostolskiego do Polski 1767 zatruło znowu na czas pewien życie Konarskiego tak pełne pracy, poświęceń i błogosławionego ich skutku. Nuncjusz, schlebając pozornie wielkiemu reformatowi, wielbiąc go nawet w sztucznych łacińskich rymach, przecież pod wpływem niechętnych mu lub zawistnych przedstawiał go w Rzymie jako nieprzyjaciela religii i rozsiewacza wolterryjańskich, materyjalistycznych pojęć i poglądów między młodzieżą. Potwarz ta skłoniła Konarskiego do przetłumaczenia i wydania w łacińskim języku swego polskiego, właśnie przeciw deistom i w ogóle

¹⁾ Ordinationes Visitationis apostolicae pro provincia Polona C. C. R. R. M. D. Scholarum piarum. Ustawa ta, co do planu nauk niewiele, co do ducha reformy w niczem nie różniąc się od naukowej ustawy w konwiktach, zastósowana była do postępu nauk, ulepszanego sposobu uczenia, tudzież do formy rządu i potrzeb kraju. Patrz *Łukaszewicz* T. II. p. 115—125 a nadto rozprawę *Fl. Łagowskiego*. „Konarski jako reformator szkół. Warszawa 1884“, w której plan nauk krytycznie oceniono.

²⁾ Jeżeli się nie mylimy, to zakony pijarskie w Węgrzech i Czechach należały także do „prowincyi polskiej“, więc reforma Konarskiego nie byłaby bez wpływu i na edukacyjne stosunki tych krajów monarchii Austro-Węgierskiej.

przeciw powiewającym z zachodu fałszywym teoryjom filozoficznym wymierzonego dzieła, pod tytułem: *O religii uczciwych ludzi* (*De religione honestorum hominum*) i przesłania go papieżowi. Daleka od fanatyzmu praca ta Konarskiego potyka się dzielnie i ze skutkiem z naturalistycznym i materyjalistycznym kierunkiem owego czasu, a pozostając zawsze cenną strawą dla głębszych umysłów, znaczy łącznie z całą zasadniczą działalnością moralno-edukacyjną tego reformatora wyraźne **chrześcijańsko humanitarne** stanowisko jego w dziejach wychowania i oświecenia narodów, to samo, które jasno cechuje ustawy późniejszej Komisji Edukacyjnej, a urabia się w coraz to głębiej przez myślicieli wyjaśniane i uzasadniane pojęcia i wchodzi, w praktykę najnowszych czasów.

Że tak jest a nie inaczej, dość przytoczyć końcowy ustęp ustawy dla konwiktów, takim pedagogicznym namaszczeniem natchniony, że go żaden wychowawca bez wzruszenia odczytać nie zdoła:

„Na ostatek napomina się i zawsze napominać się będzie IMśc Panów Konwiktów, aby **sami z siebie** do dobrego się mieli; tym, którzy o nich zleconą pieczę mają, ludzkością i grzecznością powodować się dali, a do martwiących siebie nie przymuszali sposobów, które nie mniejsze przełożonym, jako im samym zwykły czynić przykrości; aby często tę, dla której zrodzeni są, na pamięć przywodzili sobie ojczyznę, onej miłością zaraz z młodych lat pałać poczynali, a jej nadziei o sobie powziętej odpowiadając, dobrowolnie do wszelkich umiejętności, do pięknych obyczajów i do godnego swoich przeznaczeń sposobili się życia; aby nadewszystko gruntowali się w miłości wiary świętej, za którą ich przodkowie krew lali, w bojaźni bożej i cnotach chrześcijańskich, z których, kto jest ogołcony, i sobie samemu i R ptej dobrym być nie może. **Religija, sumienie i honor**, oto jedyne szlachetne do dobrego pobudki, którymi, jeśli się IMśc P. Konwiktowie rządzić zechcą, żadnej w tem miejscu nie doświadczą przykrości i tem mniej tęsknić będą, im lepiej się przekonają, że młodzi ludzie, zwłaszcza do wyższych w społeczności przeznaczeni obowiązków i stanów, muszą koniecznie żyć i dorastać pod nieodstępnym dozorem, muszą być nauczani, napominani i wszelkimi sposoby prowadzeni do cnoty i prawdziwej mądrości, bo inaczej wszystko obróciłoby się w dziczynę. Te prawdy, te rozsądne myśli i uwagi uczynią IMciom wdzięczny i przyjemny ten tu sposób edukacji i te wszystkie prawa i zwyczaje konwiktu, z których, aby jako największy pożytek na całe życie dla siebie, familij swoich i drogiej ojczyzny odnieśli, niechaj da Bóg w Trójcy Jedyny“.

Krasicki w dziele swem: *Przypadki Doświadczyńskiego*, które dla mnóstwa zdumiewająco głębokich i postępowych pojęć

o wychowaniu i nauczaniu śmiało romansem pedagogicznym nazwaćby można, powiada, iż dawniej nie umiano wprowadzić enót definiować, ale natomiast umiano je pełnić. Konarskiemu musimy przyznać, że je zarówno określać i definiować, jak i wypełniać, a co więcej, pobudzać do ich pełnienia umiał genialnie. Świadomy celów, sposobów i środków, uzbrojony wszystką nauką swego czasu, a ożywiony duchem szczerze chrześcijańskim i najszczytniejszą, po bożej, miłością narodu i kraju, wie jasno, dokąd dąży, trafia do przekonania szlachetniejszych i nie zawodzi się w przedsięwzięciach: udział to ludzi wyższego namaszczenia, których niekiedy Opatrzność zsyła narodom w przededniu chwil krytycznych, zapewne w tym, przezornym widoku, aby to, co tkwiło w ich duchu humanitarnym dorobkiem, jako boskie i niespożyte nie zmarniało przecież, i jeśli nie dziś, to później wydało pożądane owoce.

Konarski może nie przeprowadził, nawet w edukacyjnym kierunku tego wszystkiego, czego całą duszą pragnął, ale dokonał niezmiernie wiele, zwłaszcza w rodzajnych skutkach swego posiewu; przeboleł ruchliwe swe życie, pełne trudu, ale doczekał się owoców bogatej w błogie następstwa swej myśli i wytrwałej pracy, zwycięstwa ich nad ciemnotą i zacofaniem, doczekał się obudzenia i ruchu w pożądanym kierunku dla przyszłości swej ukochanej ojczyzny. Przeżył wprowadzenie pierwszy cios rozbioru, ale i dożył zniesienia zakonu Jezuitów (bullą Klemensa XIV. z d. 21. czerwca 1773 r.) umierając w sierpniu t. r. ten powszechnie szanowany mąż, wielki reformator wychowania, uczony statysta, obywatel na rzymską miarę, a jednak cichy i bogobojny zakonnik. Ofiarowywanych sobie biskupstw i dygnitarstw przez Augusta III. i Stanisława Poniatowskiego nie przyjął w skromności ducha i w chęci wytrwania w swem powołaniu, a jedyną nagrodą wielkich usług był wybity medal na jego cześć z rozkazu Stanisława Augusta z krótkim, ale wiele mówiącym napisem: *Sapere auso* tj. temu, co się odważył mieć rozum! Serce jego złożone w kościele X. X. Pijarów w Krakowie.

4. Jan Jakub Rousseau.

Znakomity ów myśliciel francuski zajmuje w dziejach pojęć wychowawczych tak ważne stanowisko przez potężny wpływ, jaki wywarł na umysłowość współczesnych i następnych na tem polu pracowników i badaczy, że wiele zjawisk w dziejach byłoby wprost nie do zrozumienia, gdybyśmy się bliżej w nim nie rozpatrzyli. Z góry możemy powiedzieć, że pod wielu względami jest on jaskrawem przeciwieństwem tak Frankego, jak i Konarskiego, swoich współczesnych. Gdy Franke i Konarski uderzają nas całym szeregiem pedagogicznych czynów, Rousseau zadziwia mnóstwem oryginalnych pomysłów i zaprzątań. Protestantki pietysta Franke był praktykiem, który chwycił

się danych pojęć i na ich podstawie rozwijał w życiu swą czynność ze skutkiem. Pobożny pijar Konarski, duch szczerze katolickiego nastroju, wyzwała się z pod panującego ducha fanatyzmu, wyrabia w umyśle swym czysto chrześcijańskie pojęcia i zasady, i na nich opiera wszystko praktyczne działanie swoje z wyrachowaniem głębokiego statysty, a poczuciem obywatela wielkiego państwa. Rousseau, namiętny i zmysłowy teoretyk, więcej, bo ideolog, fantasta, walczy ze wszystkim, co w nauce i w życiu zastał, a pokazując ku temu siłę rozumu i moc, pragnie z tych gruzów postawić gmach nowego porządku, który ani możliwy był, ani pożądany. Talentu pedagogicznego nie posiadał wcale, jako nauczyciel domowy okazał się zupełnie nieudolnym; urządzenie jakiegokolwiek wychowawczego zakładu, w myśl pojęć rozwijanych, nie było ani w jego mocy, ani w jego woli; nawet własne dzieci wychować nie uważał za rzecz stosowną i oddał je w tym celu do paryskiego domu podrzutków!

Wprawdzie życie jego nie przedstawia wzoru, któryby naśladować można, ale, że bieg jego tłumaczy nam wielce rozwój i naukowe stanowisko tego myśliciela, więc przynajmniej w krótkości poznać się z nim musimy.

Rousseau urodził się w Genewie r. 1712. z ubogiego ojca, zegarmistrza, a z matki, która jego przyjście na świat własnem życiem przepłaciła. Gdy filozof nasz mówi: „moje przyjście na świat było zarazem mojem pierwszym nieszczęściem“, uważać to należy za bolesną skargę, iż macierzyńskiego wychowania był pozbawionym. Ojciec, człowiek wielce żywego umysłu, ale zupełnie bez wychowawczego instynktu, ukochał bardzo tego delikatnie pod względem fizycznym zbudowanego, a duchowo wcześniej rozwijającego się dzieciaka, więc wychowanie szło bardzo nieprawidłowo. I tak, czytywał on sześcioltniemu chłopakowi wszystkie romanse, które po matce pozostały, a Rousseau powiada sam: „wprawdzie nie z tego nie rozumiałem, ale wszystko czułem natomiast“; czytanie tego rodzaju skończyło się 1719 r., poczem czytywał mu ojciec książki pozostałe po dziadku pastarze, między którymi w Plutarchu szczególne miał upodobanie.

Wkrótce ojciec jego, z powodu przegranej jakiejś sprawy, musiał opuścić Genewę i oddać ośmioletniego chłopca na wychowanie do pastora, u którego po 14. rok życia przebywał. Jakie to było wychowanie, domyśleć się łatwo z następującego wydarzenia. Pastor zaszczerpił sobie drzewko i podlewał je starannie. Dowcipny wychowanek posadził w pobliżu także podobne drzewko, a chcąc oszczędzić sobie trudu podlewania, urządził podziemny kanał z kory, łączący te obydwa szczepy. Pastor dostrzegłszy ten przemyślny podstęp, pełen gniewu, nie tylko że zniszczył wodociąg chłopaka, ale nawet wyrzucił mu drzewko jego z ogrodu. Rousseau w późnym wieku jeszcze, na samo wspomnienie tego barbarzyństwa zgrzytał zębami z oburzenia. W 14. roku życia poświęcał się rytownictwu, lecz popełniwszy jakąś kradzież, umknął przed pryncypałem, szukając schronienia u katoli-

ckiego proboszcza. Ksiądz polecił go opiece niejakej pani Warens, ta zaś wysłała go do Turinu, gdzie w klasztorze r. 1728 przeszedł na łono katolickiego kościoła. Wkrótce jednak opuścił klasztor, gdzie co chwilę to innym oddawał się studjum, by je porzucać, choć w każdym kierunku okazywał potężny talent. Rysunki, muzyka, filozofja, matematyka z porządku zajmowały jego umysł; w łacinie, która mu wielkie przedstawiała trudności, postąpił przeciw tak dalece, że wszystkich autorów rzymskich swobodnie czytać mógł i rozumieć. W niczem jednak nie wytrwał, a po dłuższej włóczędze wrócił do pani Warens, u której przebywał po 1740 rok.

Przez jeden rok był Rousseau nauczycielem w prywatnym domu w Lyonie, a jak dalece próba ta jego praktycznej działalności się nie udała, sam otwarcie opowiada: „Wprawdzie miałem potrzebne do nauczycielskiego zawodu wiadomości, więc myślałem, że posiadam do tego i talent. Rok przebyty w domu p. Mally’ego wystarczył, abym się dowodnie o swej pomyłce przekonał. Moje łagodne przyrodzenie zdawało się być stósownem do spełniania tego zawodu, gdyby nie porywczosć, której się dałem łatwo unosić. Dopóki wszystko szło dobrze, a ja dostrzegał skutki mej pracy i usiłowań, byłem istnym aniołem, ale gdy nie szło tak, jak chciałem, stawałem się szatanem. Jeżeli mię nierozumiały chłopaki, wychodziłem gwałtownie z równowagi, jeżeli okazywały upor lub złość, gotów ich byłem zamordować. Oczywiście, nie była to właściwa droga, aby ich ukształcić i przywieść do rozumu. Stósowałem jedynie trzy środki wychowawcze, które zawsze nieużyteczne, a często nawet szkodliwe dla dzieci być mogą, a mianowicie: wzruszenia, rezonowania i gniewu. Często sam ulegałem wzruszeniu aż do płaczu, chcąc jednego z chłopców rozczulić, jak gdyby on do prawdziwej uczuciowości był zdolny, to znowu wysilałem się na wywody i rozumowania, jak gdyby on był zdolny takowe rozumieć. Drugi chłopak był mi jeszcze niewygodniejszy, gdyż nie rozumiejąc nic i nie nieodpowiadając, niczem wzruszyć się nie dał, a nawet okazywał upor nieprzełamany i tryumfował w zupełności nademną, ile razy mię doprowadził do wściekłości, wtedy bowiem on był mędrcem, a ja dziecakiem“. — Właśnie w r. 1740 Akademia w Dijon ogłosiła konkurs na temat: „*Czy postęp umiejętności i sztuk przyczynił się do podźwignienia, czy do upadku obyczajów i moralności?*“. Rousseau stanął do konkursu, dowodząc w obszernej a świetnie napisanej rozprawie, na historycznych wywodach opartej, że postęp nauk i tak zwana cywilizacyja przyczyniły się do zepsucia moralności i żądał powrotu człowieka na łono natury. Praca ta otrzymała nagrodę, a autorowi zjednała wielki rozgłos. W roku 1741 udał się on do Paryża, aby tam poświęcić się literaturze. Między innymi pracami wydał w tym czasie swój muzyczny system cyfrowy, w formie listu, którym zainteresował cały świat muzyków. Najwięcej jednak zelektryzował wszystką ukształconą społeczność, a sobie powagę uczzonego zjednał rozprawą: *O początku nierówności pomiędzy ludźmi* 1753. W niej zestawia on dzikiego człowieka z uobyczajonym; dochodzi początku i źródła tego, co nazywamy mojem a twojem; własność i bogactwo uważa za przyczynę przemocy i zbytku, a te są, jego zdaniem, źródłem wszystkiej nędzy ludzkiej. Woła więc do ludzkości: „*powróćcie do lasu i stańcie się ludźmi!*“ zostawieni sobie, żyjąc wśród natury, jak zwierzęta, osiągnięcie pierwotny stan niewinności i przyrodzoną prostotę. Własność i umowy uczyniły czło-

wieka nieszczęśliwym; żelazo i zboże wprawdzie wzbogaciło wielu, lecz cały rodzaj ludzki przypawilo o zgubę". Świat umęczony konwencyjonalnymi stóśunkami życia, czuł, że w skrajnych i przewrotnych jego poglądach jest coś prawdy, choć wiedział, że powrót do pierwotnych warunków bytu, jest niepodobieństwem. Świetny język, pełne zapalu dowody, poetyczny sposób przedstawienia rzeczy, czyniły jego pisma ponętną lekturą; czytano go powszechnie i przejmowano się różnymi jego pojęciami nie bez szkody dla siebie i społeczeństwa. Wolter, przeczytawszy to dziełko, pisze do niego: „Nikt dotąd tak wiele nie zużył geniuszu, aby nas obrócić w bydlęta. Czytając twoję książkę, bierze człowieka pokusa puścić się na czworaki. Ponieważ jednak już przeszło 60 lat jak od tego odwykłem, to czuję niestety, iż byłoby mi niepodobieństwem na nowo się przyzwyczajać, więc pozostawiam ów chód naturalny tym, którzy go są godniejsi, niż ty i ja". Jakby na ugruntowanie swych oryginalnych pomysłów pisze następnie Rousseau (1762) *Emila*, dzieło treści pedagogicznej, skazane przez parlament na spalenie, gdy autor sam poszedł na wygnanie. Po krótkim pobycie w Anglii, wraca do kraju, wreszcie do Paryża (1770), gdzie był przedmiotem powszechnego uwielbienia. Podupałszy na zdrowiu przyjął gością w Ermenonville, lecz tu już po dwu miesiącach pobytu nagle umarł 1778 r. mając 66 lat. Konwent w r. 1794, uwielbiając ten rewolucyjny geniusz, sprowadza jego zwłoki do Panteonu.

„*Emil, czyli o wychowaniu*“ (*Emile, ou de l'education*), ów romans pedagogiczny, mimo swych przewrotności i błędów, pozostanie na zawsze epokę stanowiącem dziełem, już przez to samo, że autor przedstawia w niem po raz pierwszy obraz rozwoju całego ludzkiego życia, wysnuty na pewnej zasadzie“. Ów *Emil* jest to osobistość fikcyjna, wychowanek wymyślony, którego przebieg i sposób wychowania ma być obrazem i wzorem, jakby tę całą sprawę wykonywać należało. Całe dzieło składa się z pięciu części, odpowiadających czterem epokom rozwoju *Emila*; w części piątej zajmuje się wychowaniem *Zofii*, czyli edukacją płci żeńskiej.

Pierwsza część zajmuje się *Emilem* od urodzenia, aż do chwili, kiedy zaczyna mówić tj. po ukończony rok 3ci życia, epoką, w której wychowanie jest czysto fizyczne. W tym czasie należy zaspakajać wszystkie fizyczne potrzeby dziecka, ponieważ są naturalne i nieopuszczać żadnego krępowania fizycznej swobody przez jakikolwiek nienaturalny przymus, jak np. powijaki i t. p. Od przyrodzonych należy odróżniać potrzeby urojone, których zaspokojenia napiera się dziecko płaczem; źródło ich tkwi w zachceniu lub grymasie, a te zaspakajane mogą się stać przyzwyczajeniem.

Druga epoka dzieciństwa poczyną się z mową. Nie godzi się wychowywać dzieci do przyszłych powołań (zawodów), lecz dać im należy użyć dzieciństwa w dziecinnych zabawach i rozkoszach. Życzenia

swe jednak niech ono samo przyucza się zaspakając, przyroda bowiem każdemu tyle udzieliła siły, że z jej pomocą stósowne do wieku życia zaspakając może. Właśnie na równowadze między chęcią a m o ż n o ś c i ą polega ziemską szczęśliwość człowieka i jego wolność, bo ona jest jego dobrem najwyższem. To ma być zasadniczem prawem wychowania. Osiągnięcie niezależności od ludzi wymaga jednak wykształcenia własnej siły; zbytek siły, jak i brak jej równie szkodliwy. Nie należy dziecku rozkazywać, ale dać odczuć konieczność i przymus, których rzeczy i sprawy wymagają. Nieposłuszeństwo mści się samo sobą i kary czyni zbyteczne. W tej epoce kształcenie zmysłów jest sprawą najważniejszą, budzenie zaś poczucia moralnego ograniczyć należy do spraw najniezbędniejszych. Pierwszą ideą moralną, w której dziecko poczuć się musi, jest idea własności, ile że w niem łatwo pociąg do kłamstwa i oszukaństwa się budzi. I w tej mierze nie uniknione skutki mają być jedyną karą, lecz godzi się wychowanka ochraniać przed błędem, ochraniając przed sposobnością do niego. Nagrody podniecają zbytecznie próżność, więc zaniechać je należy. Nauka ograniczy się tylko do tego, co dziecku zrozumiałe, więc zmysłami dostrzegać się dające. Wszystko jest tylko nauką rzeczy, a więc przedmiotami naukowymi będzie: mierzenie, rysunek, geometryja, mowa, śpiew. Książki są bezwzględnie szkodliwe.

Trzecia epoka, od 12 do 15 roku życia, jest chwilą poważnej pracy, do której wrodzona chęć wiedzy i ciekawość siłę i ochotę daje. Treścią nauki mają być tylko fakty, a żadne rozstrząsania moralne. Wiedza ma się opierać tylko na dostrzeganiu, a nie na zdaniu lub sądzie powag. Tak niech się przyucza przemysłu i mechanicznych kunsztów, a przytem wykształca się w jakim rzemiośle.

Czwartą epokę stanowi młodzieńczy wiek, w czasie którego moralne względy i rozstrząsania na pierwszy plan występują. Zródłem wszystkich namiętności jest miłość własna, która z natury dana łatwo się wyradza w wygórowane sobkostwo; tak powstają namiętności. O życiu społecznem należy teraz młodzieńca powiadomić, aby mógł dokonać wyboru przyszłego w niem stanowiska i zajęcia swego. Co się tyczy religii, ma się zapoznać z najogólniejszymi pewnikami, nie będąc do żadnej sekty ani wyznania wychowywany. Natomiast niechaj przez studjum literatury i uczęszczanie do teatru kształci swój smak estetyczny.

Piąty rozdział p. t. Zofija, obejmuje rozstrząsania o wychowaniu niewieściem. „Aby młode dziewczęta nauczyć religii, nie należy z niej robić przymusu, zadania lub obowiązku, nie należy uczyć jej prawideł na pamięć, nawet modlitwy. Wykonywajcie sami swe praktyki religijne

w przytomności wychowanek, nie zmuszając ich do tego, a pójdą za waszym przykładem. Dziewczyna winna raczej religiję kochać, aniżeli ją umieć; nie róbcie z niej teologa a przyzwyczajajcie, aby się zawsze czuła pod okiem Opatrzności i miała je zawsze na świadka swoich myśli, swoich cnót i swoich rozkoszy. Zofija poświęca swe życie służbie bożej, spełniając tylko to, co dobre. Oto prawdziwa religija, która nie dopuszcza żadnego zboczenia, ani w kierunku bezbożności, ani mistycznego rozmarzenia“. Wogóle Rousseau, co się tyczy wychowania dziewcząt, jest najmniej excentrycznym. Wszystką tę sprawę powierza on matce i wpływom rodzinnego życia, uwagi jego w tym względzie są przeważnie praktyczne i rozumne, a pominąwszy niektóre mniejszego znaczenia osobliwości, należą do najlepszych, jakie do tej pory o wychowaniu niewieściem napisano. Tak zwanej emancypacji nie ma on na celu, lecz chce wychować żonę, matkę i panią domu.

Rousseau, opierając się na przekonaniu, że tak zwane cywilizowane społeczeństwo jest do gruntu zepsute, twierdzi, że chcąc dziecko, zwłaszcza chłopca wychować, należy go od wpływu społeczeństwa usunąć, a postawiwszy pod wpływ natury, stósownie do przyrodzonych mu skłonności, zdolności i potrzeb, prowadzić go i rozwijać. „Wszystko wychodzi doskonałem z ręki stwórcy, wszystko wykrzywia się i paczy pod ręką człowieka“. W uniesieniu na mniemane zepsucie swojego czasu zapomina autor, że ów pierwotny stan natury prawie nie istnieje na ziemi, i przy najlepszej woli nie dałby się nawet i dla jednego wychownika urządzić. Również byłoby niepodobienstwem, by wychowanek do 20. lat miał wyłącznie sobie oddanego i poświęconego nauczyciela. Jego Emil jest sierotą, nie ma rodziców, ani rodziny, jest dobrze uposażony od natury, zdrów i silny, żyje w umiarkowanym klimacie, — a nadto rozporządza, lub raczej ma na swe usługi wcale poważny kapitał. Trudno przypuszczać, aby w owym stanie pierwotnej natury wszystkie te okoliczności i względy zeszyły się tak szczęśliwie, a przypuściwszy to nawet z całą śmiałością, trudno nie dostrzec całego mnóstwa rzeczywistych stósunków, z którymi we wychowaniu rachować się trzeba. Już ten взгляд wystarczył, że Rousseau nie mógł nam dać wyczerpującej, konsekwentnej i praktycznej teorii wychowania; reguły i prawa, które on wśród dowolnie wymarzonych stósunków stawia, nie dadzą się skontrolować doświadczeniem i potrzebowowałyby gruntowniejszego uzasadnienia. Sam autor nawet uznaje, że nie przedstawia ścisłego systemu praw, ale szereg powiązanych w całość pomysłów, z których tylko według okoliczności korzystać winien praktyczny wychowawca.

Słuszne natomiast jest jego zasadnicze twierdzenie, iż wszystko wychowanie winno być naturalne, t. j. do natury i przyrodzenia

dziecka zastósowane, więc do zdolności, sił, potrzeb, indywidualnych przymiotów, do praw człowieka i widoku jego szczęśliwości, a prowadzone nie dowolnymi zapatrywaniami, mniemaniami lub widokami, modą, zwyczajem, lub prądem czasu. Przedewszystkiem pragnie on, aby w każdym indywiduum rozwinąć ogólnego, czyli powszechnego człowieka potępiając wszystkie usiłowania dążące do urobienia człowieka do pewnego stanu lub powołania, i w tem ma wielką słusność. „Natura, mówi on, nie stwarza książąt, bogatych, ani panów; jeżeli dziecko do pewnego sposobie stanu, to je tem samem czynicie niezdolnem do wszystkiego innego powołania lub zawodu. Mnie nie obchodzi wcale, czy Emil będzie kapłanem, żołnierzem lub sędzią; życie bowiem jest sztuką i rzemiosłem, ja do tych pragnę go przysposobić; więc z moich rąk nie wyjdzie ani książdz, ani radzca, ani generał—lecz człowiek jedynie i przedewszystkiem. Naturalne wychowanie przysposobi człowieka do wszystkich ludzkich stósunków, byle tylko naturę dziecka dokładnie badać i stósownie postępować. „Istoty natury dziecięcej nie znamy wcale, a to z powodu fałszywych wyobrażeń, jakie sobie o niej wyrabiamy, więc zamiast zbliżać się w tej mierze do prawdy, z każdym dniem od niej się oddalamy; najrozumniejsi nawet widzą w dziecku męża, bez uwagi na to, czem ono jest, zanim mężem zostanie“. Wszystko działanie wychowawcze oprzeć należy na zbadaniu natury dziecięcia, a prawidłem tem założył Rousseau i ugruntował niewzruszoną *antropologiczną* podstawę nauce pedagogicznej.

Z tego stanowiska wychodząc bierze Rousseau pod uwagę rozmaite strony rozwijającego się człowieka. Oczywiście wychowanie fizyczne ważne zajmuje u niego miejsce; w tym względzie idzie za Lockem, którego dzieła zna i ceni — wszystko to dziś powszechnie znane, przyjęte i w szczegółach rozwinięte. Z fizykiem ściśle łączy on wychowanie moralne; słusnie dopatruje się w ulomnościach, słabościach i niedostatkach cielesnych źródła umysłowych i moralnych zboczeń i niebezpieczeństwa dla charakteru, w zdrowiu zaś i sile podstawy do swobody umysłu i moralnej woli; słusnie w odmowie wzmiankowanego zaspakajania potrzeb dziecka dopatruje się przyczyn i zasiewu wielu szpetnych zwichnień i błędów; zarówno bowiem despotyzm i tyranija, ciągle moralizowanie, rozkazujące rządy, lub zrządzenie nie doprowadzają do pożądanego celu, jak zniewieściale i rozpieszczające postępowanie, gotowe zawsze do następstw dziecku, do jego usług, lub zaspokajania wszystkich zachceń i grymasów. Dziecko powinno stósować się do warunków bytu i poddawać fizycznej konieczności, a ucząc się przez własne doświadczenie roztropności i przeświadczać namacalnie odczuciem naturalnych następstw egoizmu, głupstwa i nadużycia wolności, dochodzić do rozróżnienia, co jest dobre a złe, co przynosi korzyść a szkodę, i wyrobić sobie sąd właściwego w życiu postępowania. Wreszcie, gdy wejdzie między ludzi (od 15 roku), ma ich nauczyć się szanować i kochać. (?) Jak

dotąd Emil czuł i działał ze względu na siebie, tak od tej pory ma czuć, starać się i działać nie inaczej dla drugich, jako podobnych i równych sobie istot. Zazdrość, nienawiść, rozkosz z cudzego nieszczęścia dalekie będą od jego umysłu, gdyż dotąd z nikim się nie porównywał, nikt mu nie stawał w drodze, a zepsucie społeczne nie miało sposobności go zakazić. Teraz potrafi on poznawać, co w życiu towarzyskiem jest istotą a pozorem, co prawdą a fałszem, co dobre a złe -- a uznając nędzę ludzką przez wyrodzenie się i utratę pierwotnej cnoty, w której on właśnie wzrósł, ulituje się nad ludzkością, ukocha bliźnich i poświęci się pracy dla publicznego dobra. Co do celu wychowania zatem Rousseau stoi na humanitarnem i wysoko moralnem stanowisku; fałszem jest, aby zamiarem jego było wychować Emila na roztropnego tylko egoistę; inna rzecz jednak, czy w ten sposób i tymi środkami zdołaloby się osiągnąć z wychowaniem ten moralny rezultat, o jaki autor tego romansu się kuśił.

Co do intelektualnego wychowania, czyli wykształcenia, wskazuje najwłaściwszą drogę, dziś powszechnie uznaną, choć wysokich celów wcale nie stawia, a nawet z umysłu rozwój intelektualny swego Emila opóźnia. Zasady pogładowości, samodzielności, stopniowania nauki, organicznego rozwoju sił intelektualnych, ożywienia nauki i naukowego interesu, usunięcia mechanizmu, przeciążenia, pozornej i powierzchownej wiedzy i nauki słów bez myśli, a znaków i nazw bez rzeczy, wszystkie dziś szczegółowo uzasadnione i przyjęte, wyrażnie on i z werwą nierzadko natchnionego pisarza poleca. Szczególnie w naukach przyrodniczych wskazuje metodę obserwacyjną i indukcyjną za jedynie rozwijającą i naturalną. Atoli czytać i pisać uczy się Emil dopiero w 12 roku, gdyż do tej pory ma on badać wyłącznie księgę natury własnymi zmysłami i doświadczeniem pod kierownictwem i przy pomocy nauczyciela. Do 15 roku zna on jedną tylko książkę, a mianowicie „Przypadki Robinsona Krusoe“, napisaną przez Anglika Daniela Defoe 1719 r. a przystającą niezmiennie do sposobu wychowania Emila. W niej bowiem autor przedstawia nam samoistny rozwój człowieka z stanu natury, aż do pewnego stopnia cywilizacyi, wykazuje naocznie, jak potrzeby człowieka własną jego siłą zaspakajane być mogą, jak konieczność naprowadza go na wynalazki, ile zdoła zdziałać samodzielność rozwijająca się naturalnie i w jaki sposób kształtuje się społeczność. „Chcę, aby mój Emil sam stał się Robinsonem“ mówi Rousseau, lekceważąc wszystkie inne książki lub potępiając jako istną tyraniję młodych umysłów, usiłowania zaś w ułatwieniu nauki czytania uważa za rzecz zbyteczną. Znajomość siebie i człowieka, stosunków towarzyskich i społecznych, historyi, polityki, literatury, moralności i religii cofa on aż na ostatnie lata wychowania, twierdząc, że do tych nauk młody umysł wcześniej nie jest sposobny, nie mając należytej podstawy i dostatecznej ilości punktów zaczepienia.

Na estetyczne wychowanie, Rousseau, podobnie jak Locke, nietylko nie kładzie żadnego nacisku, ale nawet je lekceważy. Jego realistyczny na nauce kierunek i obawa przed jej powierzchownością tłómaczy nam to mylne zapatrywanie. Emil jest już skończonym młodzieńcem, a nie zna, ani jednego poetycznego dzieła, żadnego opisu, obrazu, lub jakiegokolwiek utworu. Nawet bajkę, ową rozkosz dzieciniego wieku, zarzucić każe, twierdząc, że ona tylko starszym przynieść może przyjemność i korzyść; dzieciom należy bez ogródek wszelkich dawać „nagą prawdę“.

Obszernie zastanawia się nasz autor nad religijnem wychowaniem, odkłada je jednak na ostatnie lata Emila w przekonaniu, że pojęcia tak abstrakcyjne dostępne są zaledwo dorosłemu młodzieńcowi. Nawet w 18 roku życia jest zawcześnie, by Emil wiedział, że ma duszę; wcześniej, może być Bóg tylko jako zmysłowa istota, a więc zupełnie fałszywie pojmowany, a sprawa to zbyt ważna i poważna, aby ją tak lekkomyślnie traktować. Mimo to Rousseau i w samem końcu wychowania nie narzuca Emilowi żadnej religii, poznaje go tylko z różnymi, ocenia je i krytykuje, zostawiając mu w życiu wolny wybór według upodobania. Na czas edukacyi wystarczy tak zwana religija naturalna t. j. wyznająca istność Boga, nieśmiertelność duszy, potrzebę cnoty i sumienia. Przyznać jednak trzeba, że o Chrześcijaństwie wyraża się on z entuzjazmem, a o materjalizmie i nieślawiarstwie z pogardą.

Tak Emil, jak i Zofija, mimo że autor potępił społeczne stosunki swojego czasu, mają być przecież do życia towarzyskiego i społecznego, a więc praktycznie wychowani, mają być samodzielnymi i użytecznymi członkami społeczności; Emil wyuczył się doskonałego stolarstwa.

Z powyższych roztrząsań przekonywamy się, że nie brak w pojęciach tego autora zarówno świetnych pomysłów, jak i ujemnych stron, a nawet wręcz przewrotnych i szkodliwych twierdzeń i zdań. Dzieła też jego, mimo że w obmyślaną ujęte całość i z pewną wynikliwością wykonane, przecież naukowym systemem nazwać nie można, a to nie tylko z powodu powieściowej formy, ale dla całego szeregu skrajnych zapatrywań i w oczy uderzających sprzecznością swoją zdań i ostateczności. W ogóle z zasady opóźnia on rozwój wychowania, mianowicie w kierunku moralnym, estetycznym i religijnym, gdy śmiało na doświadczeniu oparci twierdzić możemy, że umysł człowieka jest usposobiony do wyrobienia i przyswajania sobie pojęć, abstrakcyjnych poglądów i idei o wiele wcześniej nawet, niż mu to dzisiejsza wiedza pedagogiczna przysądza. Nadto zaniedbuje Rousseau i cofa wstecz za daleko dodatne wychowawcze działanie, poprzestając zbyt długo na ujemnym, czyli zachowawczym wpływie; słabość i błędy, głupstwo, pozory i przesady w ten sposób mogą być usunięte z przed umysłu wychowanka, ale o wiele wcześniej wpajać w niego czynnie należy wiedzę, cnotę, dobry smak i przekonania religijne, ile że tego wszystkiego sama właśnie natura dziecięcia dobrze i bez uprzedzeń zbadała, od starszych natrętnie nawet się dopomina. Ponieważ jednak Rousseau świetnem piórem i skrajnością zapatrywań wstrząsnął myślącymi umysłami swojego czasu tak dalece, że sprawę wychowania, jako najwyższą sztukę, a rzecz piekącą postawił na porządku dziennym w społeczeństwie całej Europy i pobudził wiele talentów do głębszego badania, więc zyskał sobie nie tylko cześć sławę lub rozgłos, ale i uzna nie niespożytej zasługi w dziejach myśli naszego kierunku.

5. Jan Bernard Basedow i jego *Filantropinum*.¹⁾

Pomysły Bakona, Raticha, Komeńskiego, a przede wszystkim Lockego i Rousseau podjęła z wielkim zapałem cała szkoła pedagogów w Niemczech, znana, w ostatnich dziesiątkach lat 18 wieku, pod nazwą *filantropistów*. Już Francke wiele z pomysłów tych myślicieli wprowadzał w praktykę, stąd nie trudno będzie dopatrzeć się pewnej wspólności tej szkoły nowego kierunku z pietystami. Skierowanie wychowania i nauki ku temu, co użyteczne, wzgląd poważny na wychowanie fizyczne, przewaga nauk realnych nad studjami języków starożytnych, a wreszcie usiłowanie do koniecznego postępu w metodzie nauczania, cechuje jednych i drugich wspólnem znamieniem. Różnią się jednak od siebie stanowczo pod wielu względami. Adeptci Franckego byli istotnie pietystami, t. j. ludźmi szczerze religijnymi, filantropiści natomiast, lekceważąc prawie objawienie, gruntują swe pojęcia w tym kierunku wyłącznie na rozumie, przez co stają się wyznawcami tak zwanej *religii naturalnej*, a działanie ich z filantropiją w dzisiejszem rozumieniu, w którym odznaczyli się pietyści, nie ma najmniejszego podobieństwa i związku. Działanie Konarskiego w kierunku reformy wychowania na gruncie chrześcijańsko-humanitarnym, kojarząc dobre strony a unikając skrajności i wypaczeń tych sobie prawie współczesnych usiłowań przed okiem badacza zdobywać musi coraz większe uznanie. Ojcem i założycielem tej szkoły, o której mówić mamy, był Jan Bernard Basedow, istny apostoł pedagogicznych idei genewskiego filozofa, zarówno głośny jako wolnomysłny i postępowy pisarz na polu protestancko-teologicznym, jak i niezmordowany pracownik na polu poprawy edukacji i podniesienia szkolnictwa i nauczania w Niemczech.

J. B. Basedow urodził się 11. września 1723 r. w Hamburgu z ojca ubogiego perukarza, w którego domu, przy matce cierpiącej na melancholię, bardzo niedostatecznie otrzymał wychowanie. Gwałtowne usposobienie ojca walczącego z biedą, a niezdolnego zrozumieć ruchliwości syna, zmusza go do ncieczki z domu, dokąd dopiero po przepędzonym roku na służbie u wiejskiego lekarza, za staraniem ojca powraca, aby swych nauk w Johanneum dokończyć. W zakładzie tym był do 18 roku, a w wyższych klasach, gdzie nauka już odbywała się bez pamięciowego mechanizmu, który mu był wstrętny, odznaczał się zdolnościami a nawet pilnością. Utrzymywał się z udzielania lekcyj, lecz sam przypisuje wiele swych niedostatków wadliwemu, szkolnemu i domowemu wychowaniu swemu, tudzież stracie na zarobek czasu. Z tych też pobudek wypłyęło jego postanowienie poświęcenia swojego życia poprawie wychowania i szkolnictwa, co też uczyniło go tym, kim był. Ulegając namowom ojca, który go chciał widzieć pastorem, udał się Basedow 1744 r. do Lipska na studia teologiczne tam jednak

¹⁾ Zych Franciszek: Basedow i jego *filantropinum*. Lwów 1890.

więcej poświęcał się lekturze dzieł, które go zajmowały, niż teologii. Po dwu latach, jako kandydat, przyjął miejsce nauczyciela w prywatnym domu (1753 r.) do siedmioletniego chłopczyka, na którym robił pierwsze praktyczne próby, zwłaszcza co do metody nauki języka. Przez obcowanie ciągle i rozmowę pouczał i osiągnął doskonałe rezultaty tak dalece, że zwrócił na się uwagę, a na podstawie rozprawy tej metodycznej treści, Uniwersytet w Kiel udzielił mu godności magistra (1752). Ogłosivszy tę metodę drukiem, powołany został na profesora wyższej szlacheckiej szkoły w Soros. Miłość prawdy i niezależność sądu, wszczepiana w młodość, tudzież sumienna nauka jednały mu jej miłość i poważanie. Mniej podobało się to jego przełożonym, więc przeniesiono go do Altony (1761). Tu mniej mając obowiązkowego zajęcia, przez lat 10, zgromadził przeważną część zasobów i materiału do swego literackiego działania. Niechęć jego ku panującym w teologii pjęciom wzrastała w tym czasie coraz więcej, a mimo niebezpieczeństw, jakie grozić mogły każdemu, któryby miał odwagę wystąpić przeciw formalizmowi protestanckich duchownych. Basedów zdobył się na nią, a wkrótce okrzyczany za kacerza staje się ofiarą różnorodnego prześladowania. Często potępiając naukę przeciwnika zli ludzie starają się potępić go moralnie jako człowieka. Tak było z Basedowem po razy kilka. Pisma jego zakazano sprzedawać, a nawet drukować w Hamburgu, Altonie i Lubece; pastorowie wykluczają go wraz z całą rodziną od stołu *Puńskiego*, co tem więcej dotknęło naszego pedagoga, że żona jego i jej matka, które bardzo kochał, uważały to nie za skutek niechęci ludzkiej, ile za dopuszczenie boże. Basedow jednak długo nie tracił otuchy, bronił się i swych zapatrywań mężnie, lecz widząc bezskuteczność swoich wysiłków, zamyka teologiczne spory, a chwytą się właściwego zadania życia, t. j. pracy nad poprawą sposobu nauczania młodzieży, zwłaszcza, że rząd duński czuł się zmuszonym ostro napadanego przez nieprzyjaciół z pśady usunąć, zostawiając mu jednak 800 talarów dożywotniej pensyi (1771). Jeszcze w r. 1766 ogłosił on swoje: *Przedstawienie przyjaciółom ludzkości i zamożnym*, dotyczące szkół, nauczania i wpływu ich na ogólne dobro, wraz z planem *elementarnej księgi ludzkiej wiedzy*, a w niem chodziło mu nie tyle o rozwinięcie nowych teoryj wychowania i nauki, jak raczej o faktyczne rozpoczęcie rzeczywistej w tej mierze reformy; w przekonaniu zaś, że nie we własnym interesie, lecz dla ogólnego dobra podejmuje prace, odezwał się do wszystkich przyjaciół ludzkości, żądając dość natrętnie materyjalnego poparcia. Współcześni zarzucają mu natrętne żebractwo, on jednak uważał, że świat raczej wdzięczny mu być powinien, gdy mu wskazuje właściwe i korzystne użycie pieniędzy. Przedewszystkiem chodziło mu o wydanie książki szkolnej metodycznej, żądał więc 2500 talarów na ten nakład; gdy jednak same sztychy do niej tę sumę pochłonęły, żądał o 5 tysięcy więcej. Szczególna rzecz, iż wszystko, o co prosił, osiągnął, do protegujących jego zamysły należeli książęta panujący, wysoka szlachta, nawet dygnitarze duchowni katolicy; — w r. 1771 suma zasiłków doszła do 15.000 talarów. Po wieloletniej pracy, w której współdział wzięł i Wolke, pojawił się (1770) z druku tom I.: *Metodycznej księgi dla ojców i matek, rodzin i narodów*, a nadto trzy pierwsze tomy: *Elementarnej księgi wiedzy ludzkiej* z 53 tablicami rycin. Dzieła te zrobiły wielkie wrażenie i doczekały się wydań w łacińskim i francuskim języku; z wielu stron dochodziły go objawy uznania, obok pieniężnego

poparcia; Mendelsohn, Kant, Lavater, stają się publicznymi rzecznikami jego dążeń i usiłowań. Pomyślność obudza zazdrość u ludzi, a tym zawsze łatwiej wytykać niedostatki, niż oddawać hołd uznania gorliwej pracy. Zręczność i zabiegliwość autora dla sprawy umiano przedstawiać jako osobisty, finansowy interes, a Basedow, odpowiadając na te napaści z bezwzględną szorstkością, przysparzał sobie coraz to więcej nieprzyjaciół. Mimo to szlachetny książę Dessauski, Leopold Fryderyk Franciszek powoływa go do Dessau, aby mu był w zaprowadzeniu szkół, poprawy nauk i urzędzeniu Seminarjum nauczycielskiego radą i czynem pomocny, przeznaczając mu 1100 talarów rocznej pensyi. Za pozwoleniem duńskiego króla i z zatrzymaniem owych 800 talarów, udaje się zatem do Dessau 1771, gdzie bez żadnych urzędowych obowiązków prawie do końca życia przebywał. Wolny czas poświęca dokończeniu dzieła, obrabia więc materiały w obudwu powyż wymienionych publikacjach na nowo i uzupełnia, a tak r. 1774 pojawia się ów „*Elementarwerk alles menschlichen Wissens*“ w 4 częściach i stu tablicach rycin, które także na język francuski i łaciński przełożone i wydane zostało.

Ogłoszeniem tego dzieła, tudzież książek pomocniczych do nauki rachunków prace jego teoretyczne na polu pedagogiki się zamykają—dotrzymał obietnic tym, do których się o pomoc udawał — ale nadwątlił zdrowie pracą i walką. Pod wpływem nerwowego stanu, z myślą o bliskiej śmierci, wraca na chwilę do dumań teologicznych i wydaje: *Zapis dla sumień, czyli wykład religii naturalnej i chrześcijańskiej*“. Miała to być obrona chrześcijaństwa, ale pośredniczące, a raczej dwuznaczne w niej stanowisko autora między wolnomyślnością a bezwzględną wiarą, przysporzyło mu tylko niechętnych, tak u ortodoktów, jak i heterodoktów. Wzmocniony nieco fizycznie i duchowo podejmuje teraz Basedow myśl, by w postanowionym na wielkie rozmiary Zakładzie wychowawczo-naukowym praktycznie wykonać swe teoryje i poglądy. Odezwał się przeto znów do przyjaciół ludzkości, odbył nawet podróż w tym celu, nie bez poważnych pieniężnych rezultatów. W grudniu 1774, wydawszy uprzednio ogłoszenie stósowne i zagrzewające do poparcia, otwiera swe głośnie: „*Filantropinum* w Dessau, szkołę filantropii dla uczącej się młodzieży i kształcenia młodych nauczycieli“ poświęconą, uroczyste, choć brakło stósownego budynku, urzędzeń, nauczycieli i książek, przy szczupłej liczbie młodzieży (9 pensjonistów i 6 famulantów). Oddawszy *Wolkemu* zarząd, sam zajmował się przysposobieniem książek szkolnych — ale, gdy udział publiczności i wsparcie nie dopisywał, a nawet nowa odezwa r. 1775, nagła o pomoc, wywołała nieufność, czy dotrzyma tego, co przyobiecywał, postanowił wielkim publicznym egzaminem przekonać świat o skutkach nauki swego systemu, w którym to celu do różnych naukowych powag i pieniężnych ludzi rozesłał zaproszenia. Skutek egzaminu był dość pomyślny, liczba pensjonistów się powiększyła, pomocy pieniężnej, z udziałem dessauskiego księcia bardzo znacznym, nie zbrakło, lecz zbrakło sił twórcy pomysłu, aby go w zupełności wykonać tak, jak pierwotnie sobie zakładał. Dzielił on rządy to z *Wolkem*, to z *Campem*, lecz już 1778 r. złożyć je musiał, zwłaszcza, że jak przez całe życie, tak i teraz nie umiał utrzymać z kolegami tak niezbędnego, przyjacielskiego stósunku, a talent obrażania ludzi, jak Gete mówi, doprowadził do doskonałości. Pracował ciągle dla instytutu, lecz trzymał się od zarządu z daleka, bo w 50 r. życia nie był już zdol-

ny do tego zajęcia; zbywało mu na spokoju i powadze wieku, a sam oskarża się z szczerością na gwałtowność swego temperamentu i surową swoją naturę. Spory z kolegami zawodu (Mangelsdorfem i Wolkem) zatruty starość jego goryczą, przy braku uznania w łonie własnej rodziny. Żona ofiarność jego i zapal dla sprawy uważała za rozrzutność, córka, zadziwiająca świat jako dziecko swoim rozwinięciem, nie przyniosła mu dalszem życiem swoim pociechy, jedynie teściowa ceniła go według istotnej wartości i do ostatka otaczała go swą opieką. Nadto przybyły zmartwienia, jakie za sobą przynoszą małe miasto i mały książęcy dwór; zazdrości, plotki, intrygi, wprawdzie nie zachwiały życzliwości księcia, ale życie stargane pelagoga czyniły nieznośnem. Wśród dumań teologicznych, przygotował on nowe wydanie swego „*Elementarwerk*“ 1785, a nadto ogłosił: „*Nadspodziewanie wielka poprawa nauki czytania*, nosząca w drugim z tegoż roku wydaniu tytuł: *Nowy sposób nauki czytania, poznania Boga i niezbędnej poprawności mowy*. Duszna atmosfera stosunków w Dessau zniewalała go, że mimo wieku i słabości przebywa całymi miesiącami to w Altonie, to w Halli, lub w Hamburgu. Halberstadzie i Magdeburgu, gdzie czyniąc zadość nałogowej potrzebie zajęcia, uczył dziatwę po szkołach. Od śmierci żony 1788, bawiąc po różnych miastach i przygotowując starannie syna do egzaminu, po którym mógłby wstąpić do uniwersytetu, umarł w Magdeburgu 25 Lipca 1790 r. i tam pochowany został. Przy skonie wyznał, że spokojnie przy swych zasadach przenosi się na inny świat, i objawił życzenie, aby go dla dobra nauki i bliźnich sekeyjonowano.

Chcąc bliżej określić stanowisko Basedowa w dziejach wychowania, należy, jak to z przebiegu ruchliwego i pracowitego życia widzimy, rozpatrzeć się w jego teoretycznej, pedagogiczno-literackiej pracy, i w urzędzeniu „filantropinum“, gdzie jego poglądy znalazły praktyczne zastosowanie.

W Księdze metodycznej złożył on wszystkie wychowawcze poglądy i obszerny plan do poprawy szkolnictwa, w Księdze elementarnej zaś, przeznaczonej do użytku młodzieży, widzimy zbiór wszystkich wiadomości przystępnie wyłożonych; jestto na większy rozmiar naśladowany „*Orbis pictus*“ Komeniusa, pierwszy podręcznik do nauki, wystarczycie mający aż po 13 albo 15 rok życia wychowanka. Co do wychowania fizycznego Basedow idzie za wskazówkami Lockego i Roussa, wyciągając wszędzie konsekwencje dla nauki, n. p.:

„Dzieci lubią ruch i hałas, nienawidzą siedzenia spokojnego w cichości, trwałego wysilenia uwagi, tudzież nużenia pamięci mechanicznem przyswajaniem wiadomości; więc tylko przynusem, lub sztuką można ich do tego wstrętnego zajęcia i zachowania się przyzwyczaić. Jestto przestroga dana przez naturę, której jednak rodzice i dozorczy rzadko słuchają, ale przez to lekceważenie jej niszczą nie tylko zdrowie, osłabiają, bowiem i rozumowe siły wychowanków, kładą tamę naturalnej żądzy wiedzy, któraby w swoim czasie obudzić się i działać nie omieszkala.

O karności wyraża się jak następuje :

„Rozkaz należy dzieciom wyłożyć na rozum, kary ile możności odwlekać, cielesnych zaś przez służącego udzielać. Bywają rodzice, którzy zmuszają dziatwę, aby różgę lub rękę, która udzieliła chłosty, całowały. Ceremonia ta jest kłamstwem, dziecko pod wpływem cierpienia nie może zdobyć się na uczucie miłości w tej chwili, rozsądek wskazuje, by po wymierzeniu chłosty zachować się względem dziecka poważnie i obojętnie, jeżeli ono jednak, po pewnym czasie, czy to z własnej pobudki, czy z namowy drugich, zechce oznaką dziecięcej uległości zyskać wybaczenie i względy, to bardzo jest korzystne, a nie uczy pochlebstwa. Rozpocząwszy chłostę, należy ją koniecznie dokonać według wymiaru — nie dać się wybiegami dziecka, krzykiem, lub udaną słabością, lub gniewem jego, dla żadnych względów odstraszyć,—inaczej dzieci biorą górę nad rodzicami.

Co do ogólnych zasad nauczania mówi :

„Wiadomości, jakich wychowawca od dzieci w pierwszych latach wymagać może, muszą z celem wszystkiego wychowania być w bardzo gruntownie obmyślonym stosunku. Nie wiele, ale z ochotą! Nie wiele, lecz w elementarnym porządku, który od łatwiejszego do trudniejszego postępuje, i w tem zasadniczem założeniu i podstawie nie dopuszcza braków i niedostatków, któreby przyszłej budowie szkodzić mogły. Nie wiele, ale za to najpotrzebniejsze niech będą dane wiadomości, mianowicie takie, których bez szkody nigdyby zapomnieć nie można!“

Nauki religii, o której w Księdze elementarnej, aby żadnego wyznania nie obrazić, nie ma mowy, udzielać należy metodycznie i elementarnie, nie uczyć słów i prawideł, z którymi dziatwa jeszcze błędne kojarzy pojęcia; modlić się zaś ma dziecko nie wcześniej, aż zrozumie co to jest modlitwa. (!) Wogóle u Basedowa nauka religii ogranicza się do rozwinięcia pojęć: Bóg, cnota i nieśmiertelność.

Księga elementarna obejmowała: a) elementarną naukę o rzeczach i słowach, b) drogę metodyczną nauki czytania, która nie będąc wstrętną, dawała zysk na czasie, c) naukę o naturze, d) naukę obyczajów, poznania siebie i rozumu, a wreszcie e) naukę do poznania zasad towarzyskiego i społecznego życia.

Jak powiedziano powyżej, Basedow, roztrząsnawszy w odezwie swej i wykazawszy, że: 1) braknie szeregu książek do nauki, którego księga elementarna dopiero początek stanowi; 2) że za wielki kładzie się nacisk i uwagę na pamięciową naukę i tłómaczenie niezrozumiałych słów; 3) że nie dość odróżnia się i oddziela nauki świeckie od nauki religii; 4) że metoda nauki języka łacińskiego przytłaczająca i wiele zabiera czasu; 5) że wreszcie nie ma zakładu, w którymby zdolni, zwłaszcza do prywatnego nauczania, nauczyciele przysposabiani byli: postanowił otworzyć zakład, tym brakom zapobiegać mający. Roku 1774 otworzył przeto *Filantropinum* z celem:

- 1) kształcenia i wyprowadzania na ludzi dzieci bogatszych od 6—18 lat,
- 2) kształcenia i wychowania na ludzi dzieci mniej zamożnych od 11—15 lat, z których, stosownie do zdolności, mogą być nauczyciele szkółek, lub służący i dozorczy do dzieci.

Wszyscy uczniowie mieli przepisany jednaki, lekki i wygodny strój, usunięto w modzie panujące harcopfy, peruki, pomady, chustki na szyję, pończochy obcisłe i podwiązki, strzyżono włosy krótko, szyja była naga, a kołnierz od koszuli wywinięty na zwierzchnie ubranie. Tańcem, jazdą konną i nauką rzemiosła kształcono dodatnio siły fizyczne. Pokarm był zdrowy i prosty, w południe na dwa dania, wieczór na jedno. Aby jednak przy uznaniu równości uczniów przecież oznaczać różnice niezbędne w społeczeństwie, ustanowiono w każdym tygodniu po dwa dni stanu zasług i majątku. W dni stanowe mieli famulanci (t. j. przyszli nauczyciele a w zakładzie dozorczy) pierwszeństwo, po nich następowali synowie hrabiów, szlachty i obywatelstwa. W dni zasłużonych, pierwszeństwo przypadło tym, którzy na tablicy zasług najwięcej liczyli dobrych not. Karano zmniejszeniem ilości not zasługi, pracą ręczną w czasie przeznaczonym na naukę, zamknięciem w pustym pokoju, gdzie leniwy nudzić się musiał, gdy inni tymczasem przyjemną pracą zajęci byli. Siedm godzin przeznaczono na sen, pięć na naukę, dwie na roboty ręczne, sześć na rozrywkę dziennie. Raz w miesiąc był post, młodzież otrzymywała zimne jadlo, a noc przepędzała na wolnem powietrzu. Ten przyjacielski postępowania w wychowaniu i nauce był kardynalną zasadą w Zakładzie.

Najlepiej zaś o duchu i kierunku tam panującym świadczy nam ustęp z zaproszenia na publiczny egzamin, jaki odbyć zamierzył Basesdow dla poratowania swego kosztownego przedsięwzięcia:

„Przysyłajcie dziatwę dla przepędzenia szczęśliwej młodości wśród niezawodnych korzyści z nauk. Sprawa ta nie jest ani katolicką, ani luterąską, lub reformowaną, ale chrześcijańską. Jesteśmy filantropami, czyli kosmopolitami. (!) Rosyi lub Danii absolutne rządy w naszych sądach nie dozwajają urazy wobec szwajcarskiej wolności. Celem naszego wychowania jest ukształcenie użytecznego Europejczyka, tak, aby był szczęśliwym. Staramy się przeto, aby w przyszłości troska, boleść i choroba nie były mu groźne, aby się przytem do uważnego użycia tego, co dobre, przyzwyczajał. Sztuką sztuk jest cnota i zadowolenie. O odziedziczonej religii każdego wychowanka pieczę ma duchowieństwo miejscowe, atoli religija naturalna, i nauka moralności jest najprzedniejszą częścią filozofii, o którą sami mamy staranie. Przy pouczeniu moralnem słowem i czynem nie przytrafi się nic takiego, czegoby każdy wyznający Boga (chrześcijanin czy żyd, mahometanin czy deista) za dobre przyjąć nie mógł. — Na pamięć uczymy się bardzo mało—do pilności w nauce nie ma u nas

żadnego przymusu. Mimo to obiecujemy przez doskonałość naszego sposobu uczenia i zgodność tegoż z całym wychowaniem i sposobem życia filantropijnym, co najmniej dwakroć większą osiągnąć postępowanie i rezultaty, niż to bywa dotąd zwyczajem po najlepszych szkołach, pensjonatach i gimnazyjach. Osobliwie zaś przyrzekamy szczególniejszy rozwój zdrowego rozumu przez ćwiczenie i wprawę w prawdziwie filozoficznym sposobie myślenia. Skutki, o których naocznie przekonać się można, okazują dowodnie, że prawdą jest, co przyrzekamy, a z opowiadania o nich, bez widzenia środków, są prawie nie do uwierzenia. Wszystko u nas tak się czuje szczęśliwem, że nikt nie pragnie powrotu do domu. Nauka języka, zwłaszcza gdy nie chodzi o ścisłość wiedzy gramatycznej, kosztuje nas sześć miesięcy czasu¹.

Wogóle uczono tego, co po gimnazyjach i szkołach realnych, z uwzględnieniem jednak praktycznego sposobu nauki. Łaciny n. p. w zabawie na komendę: *imitamini sartorem*, dziatwa naśladowała ruch szycjącego krawca i t. p. Jak w pismach autora, tak i tu znajdowały się śmieszności, n. p. przejście z małego do większego dziecięstwa obchodzono uroczystością i wśród śpiewu palono różgę; osobliwe a pełne symboliki urządzenie sali do modlitwy nasuwało także wiele uwag krytycznych. W nauce ułatwiając za wiele¹), często w sposób nie zawsze zgodny z poważną sprawą nauczania (np. wypiekane lityry z piernika, śmieszny wynalazek, którym bardzo wiele Basedow sobie obiecywał), nie sposobiąc młodego umysłu do pokonywania trudności, pozbawiano ją zadowolenia, jakie daje zdobycz, i za nią idące pragnienie dalszej wiedzy. Owa przyjacielskość przyniosła w skutku brak karnośći rzetelnej, dowolność wyboru i upodobań przedwczesnych w kierunku nauki lub pracy; wzgląd zaś użyteczności i ambicja przekształcona „na nieuleczalną próżność“ u młodzieży zle pociągały następstwa. Działo się to jednak w przeciwieństwie do starej pedagogiki, która przepisywała zbyt surową i nieopatrzną karność a grozę, lękiem zaś i przerażeniem, obawą i trwogą osiągać zamierzała szlachetne wychowawcze i naukowe zadania!

Co do metody, pominawszy drobne śmieszności, przyznać należy, że w Filantropinum:

1) w nauce języków, idąc za Komeniusem, trzymano się zasady, aby przyswajanie słów obcej mowy ile możności nawiązywać z odpo-

¹) Edukacyjne sztuczki i wymysły, dowodzić mające cudów metody nauczania, wielu wprawiało w zdumienie. Kant nawet wyrażał się o filantropinum bardzo pochlebnie, inni zbierali gorliwie fundusze na jego rozwinięcie. Herder jednak pisze do przyjaciela: „Wszystko to wydaje mi się przerażające, wygląda bowiem, jak umysłowa cieplarnia, lub stajenka na gęsi w ludzkiej postaci. Słyszałem o nowej metodzie, za pomocą której przez wycięcie głównego korzenia dęb w 10 latach wzrasta w stuletniego olbrzyma; wszystka tajemnica postępowania Basedowa, bardzo podobna do tej metody, a znając go osobiście, nie dzieci, ale nawet cieląt nie dałbym mu na naukę i wychowanie!!

wiednim przedmiotem lub wyobrażeniem rzeczy; uczono ich najpierw praktycznie mową, potem dopiero czytaniem ustępów z autorów; gramatyki, którą w innych szkołach rozpoczynano naukę, tutaj uczono na samym końcu;

2) w *rachunkach*, zwłaszcza pamięciowych, (Wolke) postąpiono na-przód; w geometryi trzymano się wskazówek Roussa, który wymagał pięknego i dokładnego rysunku figur i żywego ich na rzeczach unao-cznienia;

3) w *geografii* postępowano od rysunku izby, mieszkania, miasta pobytu i znanej okolicy, poczem brano do pomocy mapę kraju, części świata i globy;

4) z *nauk przyrodniczych* uczono poglądowo o trzech królestwach, tudzież udzielano wiadomości z fizyki, astronomii, o budowie ciała ludzkiego i z technologii.

6. *Filantropiści i filantropinizm.*

Jakkolwiek wyraz *filantrop* znaczy w ogóle przyjaciel ludzkości, łatwo się jednak domyślić, że nazwa *filantropisty* służy zwolennikom zasad i praktyki pedagogicznej Basedowa, a to od nazwy zakładu, o którym powyżej była mowa. Do szkoły tej, czyli tego pedagogicznego kierunku, prócz twórcy, liczy się tych wszystkich, którzy, czy to w Dessau pracowali z nim razem, czy gdziekolwiekindziej, stó-sując się do jego zapatrywań i pojęć, są dalszem jego myśli następ-stwem i rozwinięciem. Do nich należy wspomniany powyżej *Wolke*, który odznaczał się znakomitą metodą nauki pamięciowych rachunków, a nadto usiłował ujednolajnić ortografię niemiecką, co mu się jednak dla osobliwości i dziwactw, które wprowadzał, nie powiodło; *Trapp* zrazu w Dessau, potem u Campego pod Hamburgiem zajęty, starał się ująć pedagogikę, którą w Uniwersytecie w Halli wykładał, w syste-matyczną całość; dalej *Olivier*, znany przedewszystkiem z polepszonej metody nauki czytania, ułatwiać mającej żmudne sylabizowanie przez ujednolajnienie nazw spółgłosek wygłaszanych i nazywanych z pomocą jednej wspólnej półsamogłoski (be, fe, re, se, ke itd.) Najznakomitszy-mi jednak ze wszystkich adeptów Basedowa i jego kierunku byli Salz-mann i Campe.

Krystyjan Gotthilf Salzmann ur. 1744 pod Erfurtem z ojca pastora, uczył się na teologię w Jenie, został pastorem r. 1768 a wkrótce objął tę godność w samym Erfurcie. Złożywszy u-rząd ten r. 1781 udał się do Dessau, jako nauczyciel religii, lecz już r. 1784 otworzył na własną rękę podobny zakład w Schnepfenthal niedaleko Goty, który w niedługim czasie zyskał zasłużoną sławę. Z początku walczył on z wielkimi trudnościami: zakład był urządzony, a brakło uczniów; postanowił więc pierwszego ucznia przyjąć bez-

płatnie, a tym właśnie była sierota z sześciu pozostałych po lekarzu, później znakomitość na polu poważnych badań geograficznych **Karol Ritter**. W niedługim czasie znalazło się więcej młodzieży, i rozwinęło się piękne, swobodne i ruchliwe życie w tem pedagogicznym zaciszu. Najwięcej przyczyniała się do pomyślnego rozwoju oczywiście osobistość samego Salzmann, jego energija, zapał, ścisłość w wykonywaniu podjętych obowiązków, prawdziwa pobożność i szczególnie dar obchodzenia się z młodzieżą, która lgnęła do niego całym sercem. Współpracownik jego **Gutsmuts**, geograf i **Lenz**, naturalista, szli mu bardzo na rękę. R. 1788 połączył swój instytut, który dotąd egzystuje z księgarnią i drukarnią. Umarł r. 1811.

Salzmann przeważnie był praktykiem pełnym zalet pedagogicznych, wytrwałości, rozważli, pomiarkowania i humoru, połączonego z ojcowską wyrozumiałością i swobodą. Myśleć, cierpieć i działać, to było zaszczytnem jego życia hasłem. Ale i pod względem literackim nie jest bez zasługi; szczególniejszą uwagę długo zwracać będą jego prace, jak: „*Rozrywki dla dzieci i ich przyjaciół*“; — *Krebsbüchlein* t. j. wskazówka do rozsądnego wychowania dzieci; O środkach najskuteczniejszych wszczępienia działy religij, i wreszcie *Ameisebüchlein* tj. wskazówka do rozsądnego ukształcenia wychowawców i nauczycieli. „Dużo byłoby potrzeba, aby doskonały postawić zakład, mający kształcić nauczycieli“, mówi Salzmann „lecz ja podaję każdemu, który się chce temu zawodowi poświęcić, program tak prosty, że się w trzech mieścach wyrażach: **w y c h o w u j s i ę s a m !** Nie kosztuje on nic, jest wykonalny, i wyda nauczycieli, którzy nie tylko mówić i pisać o wychowaniu, ale i wychowywać będą umieli“. Jest to pierwsza myśl, która dziś ujęta określeniem „dalszego kształcenia się nauczycieli“, jest obowiązkiem prawnym ludzi tego zawodu.¹⁾

Joachim Henryk Campe, urodzony w Brunszwickiem 1746. poświęcał się teologii i filozofii w Halli. R. 1773 był wojskowym pastorem w Poczdamie, skąd r. 1777 powołany został na profesora i radcę do Filantropinum w Dessau. Miejscowe niesnaski zniewoliły go wkrótce do opuszczenia tego stanowiska, i do założenia własnego naukowo-wychowawczego zakładu w Trittowie pod Hamburgiem. R. 1787 powołany przez księcia Brunszwickiego, aby się zajął uporządkowaniem szkolnictwa w kraju, przyjął godność kanonika i dziekana. Zasobny w pieniądze, właściciel księgarni domu sierot, przy słabym stanie zdrowia poświęcał się przeważnie pracy pedagogiczno-literackiej i leksykograficznej, którą unużył umarł 1818 r.

¹⁾ I prawidła ku temu podaje autor proste i zwięzłe: „Staraj się być zdrow i zawsze wesoły; ucz się z dziećmi obchodzić, mówić i nimi zajmować; staraj się o dokładną znajomość plodów natury i ludzkiego przemysłu i pilnej pracy; naucz się używać rąk i nawiynkij oszczędzać czasu; staraj się o odpowiednie tobie stosunki ludzkie; naucz się zręczności, aby dzieci do głębokiego przekonania o obowiązku przywozić, sam zaś postępuj zawsze tak, jakbyś tego po swoich wychowankach w późniejszym życiu wymagał.

Z pośród bardzo wielu prac, zwłaszcza pism dla młodzieży, obejmujących 36 tomów, najważniejsze miejsce zajmuje: „*Allgemeine Revision des Schul- und Erziehungswesens*, wydane w ciągu 1785—1792 lat, w 16 tomach Jako zebranie wszystkich dotychczasowych pomysłów, urządzeń i praktyk pedagogicznych i szkolnych, uświadamiające współczesnych ludzi zawodu o stanie rzeczy w tym kierunku, jako rachunek, co dotąd zrobiono i usiłowano, na podstawie którego można było pewniej i śміalej pójść postępową drogą naprzód, jest to może najdonioślejszy rezultat działań i pracy filantropistów. Epokę stanowi także jego *Robinson młodszy* (1779), napisany na tle odkrycia Ameryki, chociaż zbyt moralami przepełniony; nim bowiem daje on początek tak obfitej dziś literaturze edukacyjnej, której treścią są opisy podróży i odkryć geograficznych. *Teofron*, czyli doświadczony doradzca niedoświadczonej młodzieży (1783), tudzież: *Zwięzła nauka o duszy dla dzieci*, (1779) w zręcznej katechezie przeprowadzona, mają trwałą wartość pedagogiczną, gdy jego *Słownik niemieckiego języka* (1807—1811) poważne w nauce zajmuje stanowisko.

W końcu wypada nam zebrać treściwie zadania tej szkoły pedagogicznej, określić ogólnie jej stosunek do współczesnych w tej mierze kierunków, i zrachować dodatne i trwałą wartość mające rezultaty jej usiowań i prac.

Hasło Roussa zwrotu do natury i za tem idąca zasada naturalizmu we wychowaniu i nauce, wspólna z pietystami, była u adeptów Basedowa wynikiwiej i ściślej przeprowadzona, niż u zwolenników Franckego, szczególnie co do walki, podjętej z panującą modą i przesądem, lub przymusem konwencyjonalizmu. Nadto filantropiści dążyli do przekształcenia społeczeństwa przez wychowanie, gdy pietyści ograniczyli się do mniejszych widoków, a walcząc ze scholastycznym formalizmem stosowali się przeciw do obyczaju i pojęć konwencyjonalnych swojego czasu. Natomiast zakłady pietystów, owiane szczerze poświęconym duchem, więcej dodatnych i rzeczywistych, bo dotąd trwających pozostawiły skutków. Chociaż filantropiści głosili ludzkie uszczęśliwienie za cel swych usiowań i prac, a więc, we własnem przekonaniu byli przyjaciółmi ludzkości, to przeciw w praktyce pedagogicznej, ograniczając się do najzamożniejszych warstw, zbrakło im dzieł prawdziwej filantropii i miłości bliźniego bezwzględnej, kiedy Franckego instytucje na tym właśnie gruncie, bez reklamy i hałaśliwych odezw, tak szczęśliwie się udawały i rosły. Sieroca i uboga dziatwa nie miała do ich edukacyjnych pałaców przystępu, zajmowano się zamożnymi pod słusznym pozorem, że oni najwięcej od natury odbiegli, więc i najpilniejszego potrzebują starania, lecz w gruncie rzeczy rachowano otwarcie, że praca nad zamożnymi jest popłatniejszą i przynosi zyski.

Cale też ich postępowanie cechuje niehańbiący wprawdzie, ale i nie dający się zaprzeczyć odcień finansowej spekulacji i edukacyjnego przedsiębiorstwa nie we wyłącznych edukacyjnych celach, jak się to ma u Franckego. Słowem, są to pedagodowie *pensjonatów*, zakładanych przez prywatnych w widokach ogólniejszego postępu, ale i dla prywatnych zysków.

Wobec tego w jakiegoż to olbrzyma sercem i głową rośnie nam postać pijara Konarskiego i jego poświęcone działanie? Daleki od naturalizmu i jego moralnych konsekwencji, z którym skutecznie walczy, wychowaniu fizycznemu właściwe na swój czas oznacza granice, daleki od fanatyzmu tak pietystów protestanckich, jak i jezuitów, stoi na niewzruszonym gruncie katolickiej pobożności i wierze ojców, na której opiera wszystko moralne ukształcenie młodzieży. Nie wstrętny kosmopolityzm, nie obywatelstwo świata, o którym dopiero kiedyś, po wiekach wyrobienia się narodów będzie mogła być mowa, jako o ideale wychowawczym; nie uszczęśliwiająca obojętność na wszystko, ani zimna filantropija, rzucająca biednym jałmużnę i wsparcie jedynie z rozumnych widoków i obliczeń własnych; nie chęć przetworzenia społecznego układu i porządku w stylu gminy hernhuterskiej, było przewodnią myślą jego reformatorskich w edukacji zabiegów i czynów; ale, kiedy pod względem planu nauk i metodycznego w nauce postępowania nie pozostaje w tyle po za bohaterami swojego czasu, wolny od ich jednostronności i skrajnych konsekwencji z góry postawionych, a na uprzedzeniu opartych zasad, wyprzedza ich ideałem rozumnej wolności w prawnie uporządkowanej Rptej, ku któremu dźwignąć cale pokolenie sercem ukochaney ojczyzny stało się jego życia, trudów i wszystkiego mienia zadaniem. Więc kiedy zakłada konwikt dla młodych potomków możnych rodzin i panów na postępowych zasadach, reformuje w tym samym duchu wszystkie szkoły pijarskie, gdzie drobniejsza szlachta, i mieszczaństwo a nawet ubóstwo znalazło przystęp, odpowiednią naukę i religijno moralne wychowanie. I jego zasadą było *harmonijne rozwinięcie człowieka pod względem ciała i duszy*, tak szumnie wypisane o wiele później na sztandarze Roussa i jego myśli dziedziców, lecz nie uważał on stanu cywilizacji za zepsuty, a wpływu jej za demoralizujący, natury zaś ludzkiej ani bezwzględnie za złą, jak pietyści, ani bezwzględnie za dobrą, jak filantropiści, a stąd, niepopadając w ostateczności obydwu tych kierunków, systemem wychowania swego na gruncie niewzruszonej filozofii katolickiej, pełen miłości prawdy, cnót obywatelskich i chrześcijańskiego humanizmu, przeobraża pojęcia i stosunki wewnętrzne kraju w myśl ideału społecznego bytu narodu, a w akord moralnego porządku świata.

Atoli i filantropizm przeciwstawił negacyjnemu wpływowi Roussa w usiłowaniach swoich pewne dodatne strony i przyczynił się do osiągnięcia nawet rzeczywiście korzystnych zdobyczy i skutków. I tak:

1) Przedewszystkiem należy ukształcić mistrzów, jeżeli sztuka zakwitnąć ma.

2) W wychowaniu fizycznem należy wrócić do metody starożytnych ludów; hartowanie i gimnastyka będą wzmacniać i kształcić.

3) Wykształcenie duchowe musi dążyć do humanizmu; dotąd wykształcano uczonych, szlachtę, rzemieślników — czas, aby kształcić ludzi, kosmopolitów, na których więcej światu zależy.

4) Przez rozum, ale i przez posłuszeństwo musi kształcić się wola; więc należy obmyślać szczegółowo środki, t. j. nagrody i kary.

5) Religii uczyć należy w całej prostocie bez względu na opinie sekt i stronnictw; wyznanie jest sprawą lat późniejszych.

6) W cnocie i religii należy działwie obudzić upodobanie, uczynić je tak miłe, aby ich chętnie nabywały. Nie godzi się naturalnego pociągu do wolności przygnębiać, lecz go należy prowadzić. Dzieci z natury są dobre, przymus właśnie ich psuje. Z urodzenia wszystkie są przyjacielsko usposobione, a winą to wychowawców, jeśli współblźnich potem nienawidzą. Filantropija musi być tendencyją wszystkiego wychowania.

7) Dziecko, jako zmysłowa istota, nie mając zmysłu do pojmowania abstrakcyj, powinno być przedewszystkiem ze światem zmysłowym obznajmione, a ten wskazywać mu należy w naturze, lub, gdy to niepodobna, w wiernych obrazach i wizerunkach.

Zdobycze i postęp, jakie na polu pedagogiki temu kierunkowi na wszelki sposób przyznać musimy, streścić można do punktów następujących:

1) Usiłowano pedagogikę podnieść do wyżyn umiejętności, zwłaszcza że nauczanie, dotąd uważane prawie za rzemiosło, zrobiono przedmiotem ściśle naukowego badania.

2) Wychowaniu fizycznemu wskazano i zdobyto poważny взгляд.

3) Przez jak najrozległej stósowane unaocznianie w nauce wypędzono martwą, pamięciową pracę ze szkół.

4) Izby szkolne, dla wielu dziatwy jaskinie przerażające, zrobiono siedzibą zdrowia, swobody i miłości, a nauczycieli, ongi tyranów szkolnych, przetworzono w ojców i przyjaciół, pełnych życzliwości dla swych wychowanków.

5) Wyrzucono kij i różgę ze szkoły, a dziatwę uwolniono od konwencyjonalnego przymusu bezmyślnej mody.

„Nie ma wątpliwości“, mówi Palmer, „że filantropija u tych ludzi jakkolwiekby ich sądząc, nie była tylko pozornym szyldem; w piersi

ich była prawdziwa miłość, która nie zadowalała się, jak nienawiść Roussa, literackimi wycieczkami i napadami na swoich, ale ich zniewalała do podejmowania ciężkiej, wychowawczej pracy i mozolnych trudów“.

7. Jan Ignacy Felbiger w Śląsku.

Nie zaprzeczając zasług, jakie na polu usiłowań, o których mowa, w 18. wieku położyli pedagogowie protestancy, uznać musimy, że o wiele więcej życia i ruchu, a przede wszystkim troskliwszej czujności i szerszego ogarnienia mas ludu edukacyjną opieką i staraniem okazuje się w społeczeństwach i państwach katolickich. Rozległe działanie i wpływ Konarskiego, ustanowienie Komisji edukacyjnej w Polsce, o którym wkrótce mówić nam wypadnie, ruchliwa czynność Felbigera na Śląsku i jego przemożny wpływ w Austrii, a Kindermanna równoczesna zabieглиwość w Czechach dostatecznym jest tego dowodem.

Felbiger urodził się roku 1724 w Głogowie na Śląsku, w domu katolickim, a ukończywszy w Wrocławiu nauki teologiczne, poświęcił się duchownemu stanowi. W r. 1758 widzimy go arcypasterzem i opatem w Saganie, a wkrótce piastującym godność prałata. Ze stanowiska służyło mu prawo dozoru nad szkołami miasta, opactwa i dyjecezyi, a z prawa tego skorzystał nie z obowiązku tylko, lecz z przekonania ożywionego zapalem. Oplakany stan szkół wogóle, a w jego okręgu w szczególności, bolał go niezmiernie, więc postanowił dźwignąć je z upadku, a lud z ciemnoty, w której był pogrążony. Usiłowania jego początkowe rozbiły się jednak o brak nauczycieli odpowiednich, a w samym Saganie rodzice zamożniejsi posyłali swą dźwiatwę nawet do szkoły protestanckiej, w nadziei pożądanych naukowych rezultatów. Okoliczność ta zniewoliła go do bliższego rozpatrzenia się i poznania urządzeń szkół protestanckich; w r. 1762 zwiedził w tym celu potajemnie szkołę realną H e c k e r a w Berlinie i połączone z nią seminaryjum nauczycielskie, gdzie obznałmił się dokładnie i z urządzeniem tego zakładu, i z używaną tam t a b e l a r y c z n ą m e t o d ą H ä h n e g o.

Nadto, za pozwoleniem zwierzchności, wysłał kilku młodych ludzi do Berlińskiego seminaryjum, aby ich następnie użyć stósownie w obrębie swej dyjecezyi do wykonania edukacyjnych swych reform. Podczas wojny siedmioletniej trudne to było zadanie, lecz po jej ukończeniu z tym większym zapalem oddał się temu zajęciu, zakłada szkoły, pisze plany nauki i instrukcye, stara się o książki, słowem i czynem budzi dla szkoły i wychowania szerszy interes, poświęcając ofiarnie w tym kierunku czas, siły, naukę i majątek.

Zacne te usiłowania wkrótce znalazły skuteczny oddźwięk, otrzymał bowiem rozkaz rządu, aby napisał plan poprawny szkół ludowych

w kraju, który następnie rzeczywiście jako rządowe rozporządzenie, wydane r. 1774 polecał:

1) zakładanie Seminaryjów nauczycielskich, któreby przygotowywały ludzi do nauczycielskiego zawodu;¹⁾

2) aby na przyszłość na cele szkolne każdy proboszcz z otrzymanej prezenty zrzekał się trzechmiesięcznego dochodu;

3) aby pasterze dusz obznajmiali się z metodą i sposobem nauczania, praktykowanym po Seminaryjach nauczycielskich;

4) na pierwszym miejscu zaś, odwiedzając szkołę w Saganie, przyswajali sobie sposób uczenia Felbigera; a wreszcie,

5) aby kandydaci stanu duchownego podczas nauk teologicznych przyswajali sobie metody i sposoby uczenia w szkole elementarnej praktykowane.

Przez rozporządzenie to, aczkolwiek bardzo ogólne i żadnym nie wzmocnione przymusem, zyskały przecież usiłowania Felbigera na niezbędnej powadze, a nawet nie były bez skutku. Po licznych wizytacjach szkół w obrębie swej dyjecezyi wydał on r. 1772 *Instrukcyję*, dotyczącą metody nauczania po szkołach²⁾. Pismo to daje najlepsze wyobrażenie o dążeniu i zapatrywaniach pedagogicznych i sposobie uczenia w szkołach ludowych Felbigera. Na początku zbija on powszechnie przyjęty, a potrzebą wywołany zwyczaj, powierzania pracy nad dziatwą kraju osobom najmniej do tego powołanym i nieprzysposobionym tak, jakby ich zawód wymagał; potem wchodzi w szczegóły dydaktyczne i napomina:

„Niczego w szkołach się nie dokaże, jeżeli tylko pamięć zapychać będziemy wiadomościami, a dzieci trapić bezmyślnem, mechanicznem *memorowaniem*. Wszystko, czego się dzieci uczyć mają, muszą pierwej gruntownie rozumieć, a następnie nauczyć się użyć; więc nauczyciel musi być o tyle uzdolniony, aby umiał uczynić każdą rzecz zrozumiałą dla dzieci, poznać, czy była istotnie jak należy zrozumiana, a wreszcie, czy dziatwa z wyuczonej rzeczy umie robić należyty użytek“.

To jedna strona jego wymagań po nauczycielu, druga zaś jest ważniejsza:

„Aby ważność nauczycielskiego zawodu ocenić, pamiętać należy, że on to jest właśnie tym, który z dziatwy szkolnej zrobić madzielnych ludzi t. j. użytecznych członków państwa, rozumne istoty i pobożnych chrześcijan t. j. współbliznich doczesnego i wiecznego żywota“.

¹⁾ W tym czasie założono Seminaryjum nauczycielskie w Wrocławiu.

²⁾ Tytuł tego pisma brzmi: *Eigenschaften, Wissenschaften und Bezeigen rechtschaffener Schulleute um nach dem in Schlesien für Römisch-Katholischen bekannt gemachten königl. General-Landschul-Reglement in den Trivialschulen der Städte und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben.*

Więc nauczyciel nie ma samej tylko pamięci u działwy mieć na pieczy, ale i rozum jej, i wolę, a przy rzeczach, gdzie chodzi o wykonanie, baczyć ma na zręczność i zdobywać ją przez ćwiczenie i wprawę. Aby nauka w szkołach pożądana przynosiła owoce, nauczyciel musi cztery względy mieć ustawicznie na uwadze, a mianowicie, że

- 1) uczy się dzieci razem, a nie każde z osobna;
- 2) katechetycznem przepytывaniem przekonywać się należy ustawicznie o dokładności rozumienia rzeczy;
- 3) przy uczeniu na pamięć uwzględniać jak najwięcej użycie pomocniczej metody głoskowej, którą się uważa za wyborną;
- 4) wszystko zaś ujmować w tabelaryczne przedstawienie, jako uczące porządku i jasności myślenia.

Głoskowa metoda Felbigera polegała na tem, że nauczyciel powoli, wyraźnie i w porządku pisał na tablicy pierwsze litery tych słów zdania lub reguły, którą sobie dzieci na pamięć miały przyswoić. Na widok tych głosek, dzieci przypominać sobie mają wyrazy w tym porządku, o który chodzi, a przez powtarzanie zatrzymywać łatwiej i samą rzecz w pamięci. W końcu, po wyuczeniu w ten sposób prawidła lub zdania, mażą się litery, aby dzieci z pamięci je powtarzały. O wiele większej wartości jest przestroga, aby wszystek materiał nauki ujmować w *tabelaryczne przedstawienie*. Felbiger łączy obadwa te sposoby razem w jedną metodę, która też nosi nazwisko *metody Sagańskiej*. Chociaż tego rodzaju sposobem nauczania w szkole Felbigera doraźnie osiągnano skutki, trudno nam jednak dziś zamilczeć o ujemnej stronie tej pedagogicznej praktyki. Drogą tą popada się bez odwrotu w czczy i formalistyczny mechanizm i szablon, czego najlepszym dowodem były szkoły austriackie, które aż do najnowszych czasów nie mogły się otrząść ze szablonego jarzma, narzuconego im właśnie przez Felbigera i jego adeptów.

Felbiger wezwany przez wspaniałomyślną cesarzową Maryję Teresę do organizowania szkół, rozwinął szeroko swoje działanie. Chciał on niewątpliwie czegoś więcej, niż to, co wykazały rezultaty; nie miał zamiaru kształcenia wyłącznie pamięci, chciał oświecenia rozumu przez naukę, zwróconą ku rzeczom pożytecznym, a ułatwioną i uprzyjemnioną przez formę pytajną i tabelaryczną. Za gorące jednak starania o rychłe i widoczne skutki naprowadziły go na tory metodyczne, które przy powtarzaniu i streszczaniu mogą oddawać bardzo wielkie usługi, ale zamknąć wszystką naukę i wiedzę w tabelaryczny układ liter początkowych wyrazów, to ostateczność najzgubniejsze mogąca sprowadzać skutki. Częściowe przy nauce użycie tabelarycznego u n a o c z n i e n i a (zwłaszcza przy klasyfikacji i ogólnem zebraniu treści przedmiotu) jest przecież i dziś bardzo polecane jako nader skuteczne, lecz ani całego przedmiotu, ani wszystkiej nauki

w ten sposób traktować nie godzi się bezkarnie. Historycznie oceniając tego pedagoga, był on i pietystą i filantropistą poczęści, ale katolikiem, a umarł w Preszburgu r. 1788 prawie zapomniany.

8. *Ferdinand Kindermann.*

Urodzony r. 1740 w Königswaldzie przy Schluckenau, w północnych Czechach, r. 1771. był proboszczem w Kaplic, w południowych Czechach, a umarł jako biskup w Litomierzycach 1801 r. Pedagogicznie kształcił się on u Felbigera w Saganie, a wróciwszy do kraju, stał się reformatorem szkolnictwa w swojej ojczyźnie. W usiłowaniach swoich wychodził on z tego stanowiska, że przez dotychczasowe urządzenie szkół, w których dzieci uczą się czytania, pisania, religii i śpiewu, właściwego celu nauki szkolnej się nie osiąga, i że obok tych przedmiotów należałoby koniecznie jeszcze młodzież w innych zajęciach i zręcznościach ukształcić, aby ją doprowadzić do tej dzielności, jakiej ona od szkoły wymagać może.

„Rozpatrując się bliżej w szkołach ludowych spostrzegam, mówi Kindermann, że w nich działwę właśnie tem, czego ona w późniejszym życiu najwięcej potrzebować będzie, najmniej zajmują, ucząc natomiast wielu rzeczy nieużytecznych, a nadto w przewrotny nawet sposób. Widzę w tem obfite źródło lenistwa, ubóstwa, żebractwa, płytkości religijnej, obojętności w wykonywaniu jej wymagań i wielu innych niecnót.

Kiedy więc w r. 1773 szkoła jego w Kaplic podniesioną została do rzędu szkoły wzorowej, rozszerzył ją w tym kierunku, aby być mogła istotnie wzorową dla nauczycieli, w myśl swoich zapatrywań. Wprowadza więc do niej naukę tkactwa, drutowych robót, jedwabnictwa, uprawy jarzyn, hodowli owocowych drzew, i pszczelnictwa, przez co nadał jej indystryjny i przemysłowy charakter, w słusznem przekonaniu, iż tego rodzaju instrukcja dzieci ludu jest niezawodnym środkiem zarówno do podźwignienia szkolnictwa i godności szkoły, jak i do podniesienia samego ludu pod względem moralnym i ekonomicznym. Za jego wzorem poszło wielu nauczycieli i gmin, otwierano klasy indystryjne przy szkołach ludowych, zwłaszcza gdy Kindermann stósownem pismem, obejmującym informację postępowania z wykazaniem nieomylnych korzyści, gorąco ku temu zachęcił ¹⁾. W krótkim czasie około 200 szkół w ten sposób się urządziło, zwłaszcza gdy Maryja Teresa, uznając jego zdolności i właściwy oświecenia ludu kierunek, powierzyła mu nadzór szkolnictwa w całych Czechach, a w o-

¹⁾ Von der Entstehung und Verbreitungsart der Industrieclassen in den Volksschulen des Königreichs Böhmen.

znakę szacunku jego pracy i zasług podniosła go do rzędu szlachty, nadając przydomek „*von Schulstein*“. Na tem stanowisku miał Kindermann sposobność przyczynić się wielce i do postępu w kształceniu nauczycieli ludowych.

9. Stósunki szkoły ludowej w Austryi po r. 1805.

Zajęcie się szkołą na Śląsku było początkiem szerokiej działalności reformatorskiej Felbigera, która w Austryi i w ogóle w dziejach katolickiego szkolnictwa ma niemałe znaczenie. Wielkoduszna cesarzowa *Maryja Teresa*, powodowana szlachetnymi uczuciami ku podwładnym ludom, widząc znakomite skutki Felbigerowskich zarządzeń, powołała go do Wiednia 1774 r. aby reformę austryjskiego szkolnictwa wziął w swe dłonie. Postanowieniem powyższem zasługuje Maryja Teresa wobec historyi na uznanie, iż jest twórczynią oświecenia ludowego w Austryi. Felbiger przyjął z gotowością wezwanie, a otrzymawszy za pośrednictwem Cesarzowej od króla Fryderyka II. niezbędne pozwolenie, przybył do Wiednia. Tu, jako generalny dyrektor szkolnictwa krajów koronnych, rozwinął on najwyższą swą literacką i praktyczną czynność. W tym samym roku przygotował plan, czyli raczej ordynację szkolną, która ogłoszoną została z urzędu pod tytułem: „*Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal- Haupt- und Trivial- Schulen in sämtlichen k. k. Erb- ländern. Wien 1774.*“

„Przedmiot ten (szkoła i szkolnictwo) powiedziano tam we wstępie, tém więcej zwrócił naszą uwagę, o ile to rzeczą niezawodną, iż od dobrego wychowania i prowadzenia w początkowych latach wszystek następny sposób życia ludzi i rozwój inteligencji i sposobu myślenia plemion zależy; to zaś inaczej osiągniętem być nie może, jak tylko przez stósownie urządzone zakłady naukowe i wychowawcze, któreby z mrok niewiedomości rozpraszały, a każdemu stósownej do jego stanu udzieliły nauki“.

Do osiągnięcia tego celu postanowiono uorganizować pod nadzorem prowincyjalnych komisyj szkolnych zostające trzy rodzaje szkół:

1. *Szkoły normalne* (wzorowe) w stolicy każdej prowincyi, lub w miejscu pobytu komisji szkolnej. Z dyrektorem na czele, czterema nauczycielami i księdzem, służyć one miały i do przysposabiania przyszłych nauczycieli. -- Uczono w nich oprócz religii na postawie katechizmu, syllabizowania, czytania, pisania i rachunków, nadto i takich wiadomości, które przyszłym rzemieślnikom, gospodarzom wiejskim, pisarzom, chirurgom i aptekarzom mogą być przydatne, jak historia, geografia, początki geometryi i mechaniki, tudzież nauk przyrodni-

czych. Przysposabiających się zaś do zawodu nauczycielskiego uczono: „o przymiotach i obowiązkach pocziwego nauczyciela“, metodyki i szkolnej administracji.

2. *Szkoły główne* po miastach większych, tak, aby przynajmniej w każdym obwodzie jedna się znajdowała. Uczono w nich tego samego co i w normalnych, choć nie w tym samym celu.

3. *Szkoły pospolite*, czyli *trywialne* po wszystkich małych miasteczkach i wsiach. Uczono w nich katechizmu, biblij i nauki obyczajów; czytać, pisać i rachować, tudzież dawano informacje gospodarskie.

Hälnego metoda głoskowa i tabelaryczna, rozwinięta przez Felbigera, była obowiązująca. Młodzież, która po ukończeniu szkół udawała się do rzemiosła, zgromadzać się była winna co niedzielę po nabożeństwie na *naukę powtarzania*. Po miastach magistraty miały obowiązek przedkładania dyrektorowi szkoły wykazu dzieci w 6. rok życia wstępujących, po miasteczkach i wsiach mógł nauczyciel, pełniąc zarazem urząd organisty, sam z ksiąg kościelnych dochodzić dziatwy obowiązanej do uczęszczania do szkoły. Według tych wykazów urządzić winien był nauczyciel metryki szkolne i katalog pilności. Dozór nad szkołami normalnymi i głównymi miał dyrektor, tudzież magistrat przez oznaczonego delegata. Po miasteczkach i wsiach dozór powierzono miejscowemu proboszczowi i jednemu z urzędników; w obwodzie każdym dozorujący obwodowy urzędnik miał obowiązek co pewien czas zdawać sprawę do krajowego rządu o stanie szkół, które następnie owej komisji szkolnej odsyłano. Duchowni, starający się o probostwo, mieli obowiązek wykazania się świadectwem katechety szkoły normalnej, iż z zakresem i sposobem nauki przedmiotów religijnych są gruntownie obznajmieni. Aby podźwignąć powagę stanu nauczycielskiego, usiłowano polepszyć płace, natomiast zakazano takich zajęć ubocznych, któreby mu mogły ubliżać, jak n. p. utrzymywanie szynków, grywanie po weselach i zabawach tanecznych. Wszystkie inne zajęcia, mogące im dawać zysk przyzwoity, były dozwolone.

Użycia *kar cielesnych* o ile można, unikać nakazano, udzielania uderzeń w dłoń (pac) wzbroniono, jak i użycia różgi w czasie godzin nauce poświęconych. Jeśli napomnienia i przestrogi nie skutkowały, zapisywano ucznia na tablicy, lub sadowiono w osobnej ławce, po nauce zaś rozprawiano się z nim przy pomocy różgi. Wykluczenie ucznia mogło nastąpić po naradzie dyrektora z dozorem szkolnym.

Rozporządzenie to, jak widzimy, oznacza olbrzymi postęp szkolnictwa; oświecenie publiczne ujęto pod dozór i w całość organiczną, o obowiązku uczęszczania do szkoły wyraźnie wypowiedziano (od 5 do 12 lat) sposób nauczania i karność szkolną uregulowano, materję nauki okre-

ślono; wyrażono staranie o budynki szkolne i usiłowano wykształcenie fachowe i byt materyalny nauczycieli polepszyć.

Zwrócić jednak musimy uwagę, że szkolny ten porządek nie mógł, ani we wszystkich krajach, ani po wszystkich miejscach od razu być wprowadzony. Zaczęto od Wiednia, gdzie szkoła r. 1771 przez Messnera urządzona, w dniu 1. Maja 1775 od św. Szczepana do św. Anny przeniesiona, ustanowioną została *szkołą normalną*, przy której mieli zaprawiać się przyszli nauczyciele i katecheci. Nadto urządzono dwie *szkoły główne*, jedną w domu sierót, drugą na Josefsztadzie u Pijarów. Szkół trywialnych w stolicy i przedmieściach urządzono 14.

Troskliwa o podniesienie oświaty i moralności Cesarzowa niezapomniała i o działwie służby wojskowej; 31 podoficerów otrzymało przy szkole metodyczne informacje uczenia dzieci nauk najpotrzebniejszych, a przy ich egzaminie (3 Sierpnia 1780) sama była obecna. Wreszcie i to godne pamięci, że kiedy w Lipsku Samuel Heinicke otworzył r. 1778 pierwszy na świecie wychowawczo-naukowy zakład dla głuchoniemych, wspaniałomyślna Cesarzowa powołała do życia także sam zakład, a pierwszy w Austrii, już następnego roku 1779 w Wiedniu.

Po śmierci Cesarzowej, syn jej **Józef II.** rozwija plan reformy szkolnej z całą gorliwością, przeprowadza ściślejszą zasadę przymusu szkolnego, a przez *edykt tollerancyjny*, wydany r. 1781 otwiera i akatolikom otwarte i wolne pole do rozwoju w tym kierunku.

Tylko egzaminowani nauczyciele obejmować mogą posady, dozór zaś właściwiej przeprowadzony został przez ustanowienie obwodowych komisarzy szkolnych, rodzaj inspektorów, którzy ze stanu nauczycielskiego przeważnie powoływani byli, albo przynajmniej odpowiednim fachowym egzaminem wykazać się musieli. Na Morawie okazał się żywszy ruch w urzędzeniu *szkół niedzielnych*. Cesarz **Leopold II.** nie ustępował w gorliwości swym wielkim przodkom, chociaż działanie Cesarzowej Maryi było ściśle katolickie, Józefa II. zaś, liberalne. Natomiast pod Cesarzem Franciszkiem zaszła we wszystkich kierunkach rozwoju szkolnictwa stanowcza zmiana, której wyrazem jest ogłoszone roku 1805 rozporządzenie pod tytułem: *Politische Schulverfassung*.

Galicja, przypadszy w udział cesarstwu po pierwszym Rptej Polskiej rozbiórce r. 1773, nie mogła korzystać z urzędzeń, jakie tam w kierunku edukacji publicznej przedsięwzięto, a zbyt była świeżym nabytkiem, aby wspaniałomyślne plany Cesarzowej Maryi, tudzież Cesarza Józefa II. i Leopolda II. zwolna zresztą wykonywane, mogły jej przynieść znaczniejsze korzyści; głównie też odczuła dążność wspomnianej powyżej ustawy z r. 1805, która, jak w całym państwie, była i u nas obowiązującą aż po 14. Maja 1869 r.

10. Fryderyk Eberhard Rochow i szkoła ludowa w Prusiech.

Po niszczącej obie strony siedmioletniej wojnie stósunki edukacyjne ludowe w Prusiech nie były gorsze, niż w Austrii, ale gdy tu dzięki zabiegliwym usiłowaniom Maryi Teresy, spodziewać się było można statecznego postępu naprzód i gruntownego polepszenia, starania i zarządzenia Fryderyka II. Wielkiego nie przyniosły prawie żadnego skutku. Państwu brakło pieniędzy, szlachta nie miała żadnego interesu w dźwiganiu szkoły ludowej i oświaty z upadku i poniżenia, nauczycielstwo w przeważnej liczbie zaniedbane i ciemne, z wyludnionych wsi i miasteczek zniszczonych cofając się od zawodu, szukało w innym kierunku zyskowniejszego zajęcia. Przyszło do tego, że król Fryderyk r. 1779 postanowił, by Inwalidzi, którzy pisać, czytać i rachować umieją, a tem samem i do uczenia dziatwy po szkołach przydać się mogą, obejmowali nauczycielskie posady.

Wśród takich okoliczności i zarządzeń oczywiście o jakimkolwiek postępie szkolnictwa w kraju mowy być nie może, a jednak losy zrzadziły, iż znalazł się i tam umysł ożywiony szlachetnem dążeniem prawdziwie humanitarnego pokroju.

Był nim Fryderyk Eberhard baron Rochow, dziedziczny pan na Reckanie w Brandenburgii, urodzony 1734 r. Ukończywszy szkołę wojskową, wstąpił w 15. r. życia do gwardyi, z którą odbył pierwsze wyprawy wojny śląskiej. Raniony leczył się w Lipsku, gdzie poznał Gellerta, który go polubił i do poświęcenia się naukom podniecił. Gdy z powodu owych ran okazał się do dalszej służby niezdolnym, osiadł w Reckanie, oddając się postępowemu gospodarstwu i nauce. Żył w najprzyjaźniejszych stósunkach ze swymi podwładnymi i ludem, między którymi panowała jednak wielka ciemnota. „Państwo tem większe osiąga korzyści, im oświecenie obywateli do niego należących jest wyższe; wiedza jednak opiera się na religii, która na rozum i wolę człowieka wpływa, a bez dobrego wychowania i należytej instrukcyi nie może być człowiekowi udzieloną“. Oto punkt wyjścia Rochowa, który uważając każdego za zdolnego do przyjęcia nauki, uważał go oraz i za potrzebującego jej niezbędnie. Z tego względu był on filantropem w najlepszem pojęciu tego wyrazu. Zwiedził Dessauski Zakład Basedowa, lecz w praktyce swojej przewyższył tych pedagogów tem, że nie rachował na żadne materyjalne zyski, i nieograniczył się do „dzieci zamożniejszych“, ale właśnie i przeciwnie, zwrócił swe starania i ofiarność mienia ku nauce dzieci wiejskich, ku ich uszlachetnieniu i uszczęśliwieniu. W trzech posiadłościach swoich pozakładał szkoły i z własnych wyposażył funduszów, przepisał im plan nauk i metodę, doglądał i kształcił nauczycieli, a dla dziatwy pisał szkolne książki.

Wiernym i równym zapalem ku temu ożywionym, przyjacielem i współpracownikiem Rochowa był nauczyciel Burns.

Z pośród książek szkolnych jego „*Kinderfreund*“, wydany r. 1776, stanowi epokę, a rozszedł się w 100 tysiącach egzemplarzy. Miał on na celu zapłacić lukę, jaka dzieli elementarz od biblij, a mianowicie: ćwiczyć dzieci w uwadze, gdy nie w porządku wywoływane czytać mają znajdujące się tam ustępy; uczyć je dokładnego wyrażania myśli przez nawiązywane do ustępów rozmowy; a wreszcie treścią ustępów przysposabiać do cnót chrześcijańskich.

Książka ta do czytania nie była wypisami z autorów, lub zbiorem ustępów, któreby dawały materyjał nauki realnej, wszystkie bowiem dążyły do rozwinięcia rozumnego poglądu i usunięcia zabobonów i przesądów. Czytanie i dyjalogiczne omawianie ustępów tej pomocniczej książki, było główną czynnością nauczyciela, w której i pani Rochow często brała udział. Innych wiadomości udzielano według planu na dwa stopnie, czyli klasy ułożonego; karność, a raczej porządek był wojskowy.

„Pierwsza nauka dzieci musi być jak najwięcej u z m y s ł o w i o n a i jak najprzyjemniejsza; nie należy zaczynać jej od razu od książki, ale od łatwych i przystępnych rozmówek o różnych znanych im i pod zmysły podpadających rzeczach. Przedewszystkiem należy budzić i utrzymywać u w a g ę dzieci, nauczyć ich prawidłowego używania zmysłów t. j. patrzeć i słyszeć, a dostrzeżone wskazywać i rozróżniać. Zaraz z początku należy poprawiać mowę dzieci, a zajmując ich myśl i zaspakajając ciekawość, nie przeciążać zbytnio wiadomościami. Tak postępując z wolna wprowadzać należy początki nauki czytania i rachunków“.

W nauce religii należy dążyć do pouczenia o stosunku jej do rodziców doprowadzać do zrozumienia stosunku ludzi do Boga. Punktem środkowym wszystkiej też u niego nauki była religija, a raczej nauka moralności, ku której wszystkie inne nauki w właściwy sposób się odnosiły. W klasie wyższej przestrzegano zasady, aby ile możności łączyć różne cele nauki. Karność szkolna miała przedewszystkiem budzić i rozwijać uczucia moralne, kary cielesnej zaś używano wyjątkowo i to w wypadku kłamstwa, kradzieży lub otwartego upor. Wkrótce też szkoły i prace Rochowa nabrały rozgłosu, zwłaszcza gdy w pismach zabierał głos o potrzebie kształcenia nauczycieli i podniesienia tego stanu. Wielu też nauczycieli udawało się do jego szkół, aby się z ich urządzeniem i praktyką obznajmić, a król Fryderyk Wielki, uznając jego gorliwość i ofiarność w tym zaniedbanym kierunku, ofiarował mu w nagrodę 100.000 talarów. Rochow z całą słuszością zasłużył sobie na miano ojca szkoły ludowej pruskiej. Umarł 1805 r.

11. Stan rzeczy w Polsce.

Przykład dzwignienia się i ożywienia szkół pijarskich nie pozostał wprawdzie bez wpływu na zakłady i szkoły współzawodniczącego zakonu, atoli był on więcej formalnym, niż istotnym; natomiast reforma nie dotknęła właściwie w niczem stanu szkół publicznych, jak kolonije akademickie i szkoły miejskie¹⁾, a szkoła ludowa, wisząc przy parafjach, choć może i dość liczna, nie miała znaczenia i pożądanego wpływu na oświecenie mas, i więcej w tej mierze działały misyje, na których zakonne duchowieństwo prócz pouczeń religijnych i moralnych, zajmowało się nauką dziatwy, ćwicząc ją w czytaniu, pisanii i rachunkach. Reforma Akademii Krakowskiej dokonana za staraniem Biskupa Sołtyka r. 1765 nie odniosła pożądanego skutku; Zamojska, mimo reformy przez Laskarysa r. 1746, również nie wiele zdradzała postępu, Wileńska tylko okazywała więcej naukowego życia. W wychowaniu kobiet także żadna nie zaszła zmiana; było ono jak dawniej w ręku zakonnic, choć wyższe i zamożniejsze domy zaczęły sprowadzać ochmistrynie francuzki, gdy pierwszą pensję w Polsce zakłada w Warszawie (około 1750 r.) Niemka Strumle.

gorzej się ma z wychowaniem prywatnem, gdy szlachta mierne posiadająca majątki, więc nie mogąca łożyć na kilku synów w kolegiach nobilium, sprowadzała guwernerów francuzów, osoby bez nauki, najgorszej konduity i awanturników różnego rodzaju a pełnych aroganeyi i szydestwa na sarmacki, niby gruby i nieokrzesany obyczaj. Skutek tych szumowin społecznych francuskich na młodzież szlachecką był najzgubniejszy, tak pod względem naukowym i moralnym, jak i ekonomicznym. Chociaż jednak posiew Konarskiego nie ogarnął wszystkiego ugoru, to przecież tam, gdzie padło zdrowe ziarno jego nauki i ducha obywatelskiego, zeszło ono obficie, nie dało się zagłuszyć chwastom błędu i głupstwa, i wydało pożądane owoce.

Pamiętny śmiercią reformatora rok 1773. pamiętniejszy nieco wcześniej przed nią zapadłym, pierwszym rozbiorem Polski, oprzytomniał wiele umysłów, a tych, którzy z jego szkół wyszli w życie publiczne, utwierdził o gruntowności jego zapatrywań i kierunku dążeń, podniecających do tem energiczniejszego działania. Skoro więc Papież Klemens XIV. bułą swą „*Dominus ac redemptor*“ z dnia 21 Lipca tegoż samego 1773 r. zniósł zakon Jezuitów, przez co ogromne dobra stały się własnością Rptej, obradujący właśnie sejm, na wniosek J o a c h i m a Ch r e p t o w i c z a, podkanclerzego litewskiego, przeznacza je na

¹⁾ Łukaszewicz wylicza ich po miastach i miasteczkach Małopolskich około 50, w Wielkopolsce przeszło 60, utrzymując słusznie, iż wykazy były robione po-bieżnie. Że i wiewskich nie brakło, dowód najlepszy w wykazie z Ziemi Wieluńskiej z r. 1790, gdzie liczba ich doszła do 43 na 40.000 mieszkańców.

cele edukacyjne w kraju, i w dniu 14 Października postanawia powołać do życia ową wiekopomną magistraturę pod nazwą *Komisji edukacyjnej*, któraby „odtąd wszystkie generalne akademije, gimnazyja, kolonije akademickie, szkoły publiczne, żadnych nie wyłączając, z tem wszystkim, co tylko do wydoskonalenia nauki i ćwiczenia w nich młodzieńcy się może, pod dozór i rozrządzenie wzięta, ordynacyję względem czynności swoich ułożyła, i do aprobacji, albo poprawy podała“.

W ten to sposób powstała *pierwsza na świecie* rządowa szkolna magistratura, rodzaj odpowiedzialnego ministerstwa oświaty, władza ogarniająca swą opieką i dozorem wszystkie, od najwyższych aż do najniższych, zakłady naukowe, złożona z członków Senatu i Izby poselskiej, wybieralnych na 6, potem na 8 lat, pod prezydencyją, zrazu księcia Massalskiego, biskupa Wileńskiego, później księcia Michała Poniatowskiego, Prymasa, a pod szczególną protekcyją Króla zostająca.¹⁾

Przyprowadzając do porządku z wielkiem poświęceniem i trudem majątek edukacji narodowej, który w sumach legowanych i dobrach z górą 50 milionów Złpł. wynosząc, ledwo półtora miliona dawał rocznego dochodu, Komisya zajęła się równocześnie organizacyją dawnych i zaprowadzaniem szkół nowych, nadając wszystkim instrukcyi publicznej pewną organiczną całość. By temu olbrzymiemu zadaniu godnie i z największą kraju korzyścią zadość uczynić, objaśniano naród pismami o swem powołaniu i celu, i odzywano się z prośbą o wskazówki i rady do myślących obywateli i uczonych w kraju i zagranicą. Już na najpierwszych posiedzeniach swoich, odbywanych w bibliotece Załuskich, właśnie co ofiarowanej przez założyciela, biskupa kijowskiego na użytek publiczny, ustanowiono na wniosek Ignacego Potockiego, Pisarza WKs. Litw²⁾, *Towarzystwo do ksiąg elementarnych*, składające się

¹⁾ Do składu tej Komisji należeli pierwotnie: Ks. Ignacy Massalski, biskup wileński, Ks. Michał Poniatowski, biskup płocki, Sułkowski, Wjda gnieźnieński, Chreptowicz, podkancl. litewski, Ignacy Potocki, pisarz WKs. Litw., Ks. Adam Czartoryski, generał ziem podolskich, Andrzej Zamojski, Ks. Poniatowski, starosta kopanicki. Do jej składu przybyli później: Michał Mnisek, sekretarz WKs. Litw., Jacek Małachowski, referendarz koronny, Jędrzej Mokronowski, generał wojsk koronnych, Franciszek Bieliński, starosta czerski, Maciej Poraj Garnysz, bisk. chełmski, Michał Ks. Radziwiłł, kasztelan wileński, Antoni Małachowski, Wjda mazowiecki, Ignacy Przebendowski, marszałek rady nieustającej, Stanisław Poniatowski, G. L. wojsk koronnych, Gaspar Cieciszowski, biskup kijowski, Ludwik Gutakowski, podkomorzy WKs. Litw., Antoni Lanckoroński, Julian Niemcewicz, Felix Oraczewski. Sekretarzem tej wiekopomnej magistratury był Grzegorz Piramowicz.

²⁾ Znakomity pomysł utworzenia tego Towarzystwa znajdował się w radach i uwagach tak Bielińskiego, jak i ks. Popławskiego, pijara i ks. Kamińskiego, pijara. nadesłanych Komisji wskutek jej odezw. Skład zaś tego Towarzystwa z czasem wzrastający do 19, stanowili w pierwszych latach: Pfejderer, dyrektor szkoły kadetów, ks. Adam Jakukiewicz, pref. szkł. warsz., ks. Antoni Popławski, pijar, ks.

z 10-ciu prawdziwie najuczeńszych mężów w Polsce i trzech członków Komisji, którego osobnym statutem określone zadanie było, by zaopatrzyć kraj w odpowiednie plany nauk i książki szkolne. Towarzystwo to z Ignacym Potockim na czele, a Grzegorzem Piramowiczem sekretarzem, otwarto posiedzeniem publicznem dnia 7 Marca 1775 r. by następnie w każdą uroczyście obchodzoną rocznicę zdawać publicznie sprawę z dokonanych, lub podjętych w swem zadaniu czynności. Ono to rozpisywało konkursy i przyznawało nagrody za książki do różnych rodzajów szkół, i ono objęło na swe barki wszystką naukową stronę obowiązków Komisji, jak organizacja zakładów naukowych, wygotowanie potrzebnych planów, przepisów i ustaw.

Przedewszystkiem należało Komisji zreformować Akademię Krakowską, którego to dzieła z gruntu i z świetnym skutkiem dokonał Ks. Hugo Kołłątaj w r. 1780¹⁾. Równocześnie zreformowano i Akademię Wileńską, obsadzając obydwie najzdolniejszymi rodakami, z których młodsi, wysyłani za granicę, kształcili się w poleconych sobie nauki kierunkach. Przy obydwóch założono wreszcie Seminaryja nauczycielskie, w Krakowie pod dozorem uczonego pijara ks. Popławskiego, w Wilnie pod dozorem ks. Stojnowskiego, później biskupa wileńskiego²⁾. W kilka lat razem zebrane i ujęte w całość postanowienia i urządzenia tej instytucji, *z nikąd nie wziętym wzorem*, pozostaną na długie wieki pomnikiem głębokiego rozumu i prawdziwej miłości, duszą zaś tych wszystkich urządzeń, twórcą zasad edukacyjnych, które nabrały mocy prawa, źródłem, dającym wszystkiemu nowe w tym kierunku odrodzenia życie, był przedewszystkiem ks. Grzegorz Piramowicz, chluba narodu i wieku.

12. Ks. Grzegorz Piramowicz.³⁾

Urodzony dnia 25 Listopada 1735 r. z licznej, od wieków znanej, zamożnej kupieckiej rodziny ormiańskiej we Lwowie, uczęszczał do szkół w Żurowicach, Lucku i Lwowie, a w 19 roku życia wstąpił do

Grzegorz Kniażewicz prof. matem., ks. Grzegorz Piramowicz Sekretarz Komisji edukacyjnej, ks. Jan Albertrandy, ks. Kazimirz Narbutt, pijar, ks. Stefan Hołowczyc, ks. Hugo Kołłątaj, kan. krakowski, Józef Wybicki, ks. Józef Koblański, ks. Jędrzej Gawroński, ks. Onufry Kopczyński i inni. Zobacz *Wisłockiego*: Poczet chronologiczny prac Piramowicza w T. V. Rozpraw Wydziału filologicz. Akad. Um. w Krakowie 1877.

¹⁾ Zob. Mecherzyński: O reformie Akademii r. 1780. Roczn. Tow. nauk. Kraków 1864. Najlepszym obrazem zreformowanej przez Kołłątaja Akademii jest Wizyta Szkoły głównej koronnej przez Oraczewskiego, wydana w III. Tomie Archiwum komisji akademickiej przez Dra Wł. Sreedyńskiego.

²⁾ Później r. 1787 Ksążę Michał Poniatowski założył Seminaryja nauczycielskie wyłącznie dla szkół ludowych czyli parafjalnych w Łowiczu i Kielcach ustanawiając po 20 miejsc funduszowych — także za radą Piramowicza.

³⁾ Czytaj *Wisłockiego* znakomitą pracę p. t. Poczet prac Piramowicza. Rozprawy Wydziału filolog. Ak. Um. w Krakowie T. V. r. 1877.

zakonu Jezuitów. Wkrótce, zasłynąwszy nauką i wymową, przeznaczony został na nauczyciela trzech synów Józefa Potockiego, kasztelana lwowskiego, z którymi zwiedził Francję i Włochy (1767—1770). W Rzymie, mieszkając z swymi wychowanekami w kolegium nazareńskim, wykladał teologię moralną. Tu też prawdopodobnie złożył on ostatnie śluby zakonne, ale ważniejsza, że tu poznał się i szczerze, bo do zgonu, zaprzyjaźnił z 18-letnim Ignacym Potockim, kształcącym się w temże Seminaryjum na duchownego. Pod jesień 1771 widziny go już we Lwowie, gdzie pod wpływem wrażenia na wieść o porwaniu króla przez konfederatów (3 Listop. 1773 r.) napisał ode i wygłosił kazanie, które mu zjednało wysokie względy Stanisława Augusta. Po dokonanych rozbiórce Polski, zapewne w Marcu 1773, opuszcza Lwów i udaje się do Warszawy, gdzie go Ignacy Potocki, zaniechawszy myśli o kapłaństwie, z otwartymi przyjął rękami. Lato od Maja do Października przebywa w belgijskich kąpielach Spaa, gdzie go zastała wiadomość o kasacie zakonu.

Przybywszy do Warszawy w chwili ustanowienia Komisji edukacyjnej, skierował wszystek swój talent i wszystkie swe myśli w stronę pedagogiczną, a już pierwsze ogłoszenie, czyli uniwersał tej magistratury (z 24. Paźdz.), wzywające ludzi nauki do udzielania wskazówek, zdań i rad co do urządzenia instrukcyi publicznej, wyszło z pod pióra Piramowicza. Zapłakawszy rzewnym wierszem przy rozstaniu się ze społecznością zakonną (5. Listop.), z którą, jak z matką 20 przepędził lat, ogłasza (6. Listop.) *List do przyjaciela o Komisyi*, którymi informuje naród o zadaniach tej magistratury. Tam to po raz pierwszy określa on cel edukacyi w słowach: „wychowanie dobrych ludzi społeczności powszechnej i dobrych obywateli kraju“, a słowa te przyjęła Komisya edukacyjna za swoje godło, które też odtąd przyświeca i na wskroś przenika wszystkie jej czynności na polu reformy ustroju wychowania w kraju, aż do końca. W ciągu r. 1774 powierza mu Komisya sekretaryjat do ekspedycyji zagranicznych, ale niebawem stanowisko jego w tej magistraturze staje się przemożnego wpływu.

Gdy powołano do życia Towarzystwo do ksiąg elementarnych, on wygotował dla niego statut, określający jego zadania i przyjął urząd i obowiązki z tytułem: „sekretnarza Komisji edukacyi narodowej w Tow. do ksiąg elementarnych“. Od tej chwili bez niego ani w Komisyi, ani w Towarzystwie nie się postanowić, nie zrobić nie mogło; wszystko było wynikiem jego geniuszu, nauki i pracy, a tak pijarzy, jak exjezuici wybór jego osoby przyjęli z nieklamana radością. Sposób prowadzenia nauk i w ogóle cała szkół organizacyja, a układ niezbędnych książek, wyrabiała się w łonie Towarzystwa, gdzie najęźszy po Piramowiczu w Polsce pedagog, pijar Popławski nie łatwo ustę-

powoł od pomysłów i zasad swego projektu, imieniem kongregacyi złożonego. Atoli Piramowicza geniusz brał górę i w myśl jego, i z pod jego pióra wychodzi cały szereg przepisów, rozporządzeń i ustaw przez r. 1775 i 1776¹⁾. Wśród ciągłej pracy i udziału w ułożeniu książek szkolnych zdaje nadto sprawy z czynności całorocznych Komisyi na publicznych posiedzeniach Towarzystwa w obecności króla odbywanych, w przemowach pierwszorzędnej wartości.

W Lipcu 1779 wyjeżdża z Potockimi do Francyi i Włoch, spełniając różne misye do uczonych zagranicznych w imieniu Komisyi; w Krakowie (7. Sierpnia) przyjmuje stopień doktora praw, a wróciwszy we Wrześniu 1780. do Warszawy, zastaje stósunki nieco zmienione. Ks. Popławski, zastępując go w nieobecności w sekretarstwie, nie zrażony upadkiem swego projektu z r. 1774, przedkłada Komisyi wypracowany przez siebie *Plan ustaw szkolnych*. O księdze takiej, któraby zebrala wszystkie zarządzenia tej magistratury w jedną całość, a zarazem była wyrazem wszystkiego przez te lata zreformowanego szkolnictwa, myslano jeszcze przed wyjazdem Piramowicza za granicę. Przedstawiony projekt ks. Popławskiego nie zadowolili jednak Komisyi, a Piramowicz wróciwszy otrzymał polecenie, aby go wykonał. Roku 1781, po gorliwej pracy projekt ustaw był gotów, a na wiosnę rozslano go do wszystkich szkół ze zleceniem stósowania się, dopóki nie nabierze stałości ustaw. Projekt ów, o którym słusznie mówi I. Potocki, że „dyktował go geniusz i doświadczenie“, oparty był na dotychczas przyjętych zasadach i wprowadzonych w życie przepisach i ustanowieniach, lecz nadwyrężył mocno zdrowie naszego pedagoga. Podźwignął się jednak z śmiertelnego łóża, zdał publicznie sprawę z czynności r. 1778, odbył wizytę szkół podlaskich i litewskich, a na posiedzeniach, przez sześć tygodni codziennie odbywanych, bronił swego projektu z takim skutkiem, iż prawie bez zmian²⁾ wyszedł on z druku już jako obowiązujące: *Ustawy Komisyi edukacyi narodowej 1783 r.*

W tej chwili pedagog nasz, licząc 48 lat, jest u szczytu swego rozwinięcia. Ustawy są koroną jego geniuszu, inne bowiem dzieła później wydane, chociaż górują swoją wysoką wartością i skutkiem, były przeważnie w tym czasie rozpoczęte i są tych Ustaw dopełnieniem

¹⁾ Obwieszczenie względem napisania książek elementarnych, w języku polskim i łacińskim i układ nauk w szkołach wojewódzkich r. 1785. Układ nauk na szkoły powiatowe 1775. Wzór raportów o naukach 1775. Przepis na szkoły wojewódzkie r. 1776. Przepis dla rektorów 1776. Przepis dla prefekta 1776. Przepis dla szkół parafijalnych 1776; a gdy się przeciw tym pismom pojawiły wcale nieuzasadnione zarzuty, odpowiedział pismem: Uwagi o nowym instrukcyi publicznej układzie 1776.

²⁾ Nieznaczne, bo prawie stylistyczne różnice Projektu od Ustaw, wykazuje Wisłocki str. 358.

lub rozwinieciem. Za tak wielkie usługi dla przyszłości i dobra narodu należała mu się nagroda i miała ona nastąpić w formie nobilitacji, którą jako wniosek na sejm jego przyjaciele przygotowali. Atoli sejm 1786 r. odznaczał się tak gorliwą obroną przywilejów szlacheckich, że przyjaciele Piramowicza nie śmieli nawet wystąpić z propozycją. Obojętny i na ten zaszczyt i na przebieg sprawy, bawił właśnie na probostwie w Kurowie, które mu brat jego administrował i podał wiadomość do gazety, jak wypiekać chleb z mąki porosłego zboża, aby był smaczny i nie szkodliwy. Mimo nadwątłonego zdrowia pisze „*Naukę obyczajową dla ludu, Rady do udzielania nauki obyczajowej*“, a wreszcie „*Powinności nauczyciela*“, owo obok ustaw najwybitniejsze dzieło pedagogiczne jego pióra. W tym czasie ułożył dla księcia Michała Poniatowskiego plan Seminarjów nauczycielskich w Kielcach i Łowiczu. Mowa jego miana 15. Marca 1788 na publicznem posiedzeniu Towarz. elementarnego była ostatnią; sprawy edukacyjne musiały ustąpić na chwilę pilniejszym, od których i on nie był daleki, a choć nie poseł, prace sejmu czteroletniego nie odbyły się w prywatnych posiedzeniach bez jego czynnego udziału. To też gdy Konfederacja Targowicka obaliła dzieło 3. Maja 1791, a Ignacy Potocki, Kołłątaj, Niemcewicz i inni jej twórcy udali się do Lipska, Piramowicz, idąc za radą Kościuszki, wytyczającego właśnie obóz w Kurowie, opuścił parafię i wiódł tułaczę życie w Puławach, Sieniawie i Łancucie, przegradzane podwójną ciężką chorobą. Po upadku Kościuszki, zapomógłszy zniszczonych ogniem parafijan Kurowa, dzieli całoroczne więzienie w Krakowie z Ignacym Potockim, a gdy po uwolnieniu wspólny ich pobyt w Kurowie źle był widziany, pedagog nasz rozstał się z najserdeczniejszym i złamanym na duszy przyjacielem i udał się r. 1800 na Podlasie do Międzyrzecza, na probostwo, dane mu przez ks. Czartoryskiego. W ostatnich latach coraz więcej zapadając na oczy, zbierał pieśni ludu. Zawiazane w Warszawie Towarzystwo przyjaciół nauk, uważając w nim „więcej, niż jednego męża i więcej, niż jednego uczonego“, wlicza go w swój poczet, lecz na nie długi czas, bo już 14. Listopada 1801 r. po krótkiej chorobie przeniósł się on w Międzyrzeczu do wieczności.

13. Treść Ustaw Komisji Edukacyjnej¹⁾.

Aby ocenić wielką zasługę twórców i wysoką, po nad wiek górującą wartość dzieła, które było państwowem prawem wszystkich edukacyjnych czynności i szkolnego rządu przez ostatnie dwie dziesiątki lat politycznego bytu Rptej, należałoby je w całości tu przytoczyć, dla przeciwstawienia temu wszystkiemu, co się tak energicznie i żwawo

¹⁾ Przedruk ich w Biblij. Pedag. przez St. Sobieskiego we Lwowie r. 1872.

działo na tem polu prawie w całej Europie. Niemogąc tego dokonać, wypada nam streścić je, ile możności w jego własnych słowach, z których każde zdanie, przepis lub polecenie, pełne najlepszej woli, najgłębszego rozumu i szerokiego doświadczenia brzmi siłą przekonania, jakby ze spizu ulane.

Ustawy składają się z 25 rozdziałów, a ujęto w nie wszystkie przepisy rządu, wszystką zasadę wychowania, instrukcyje nauki i plany wszelakich szkół; nagłówki tych rozdziałów dają nam obraz zakresu ustaw, więc te przynajmniej przytaczamy: Rozdział I. Stan akademicki; II. Szkoły główne; III. Konkursy do katedr szkół głównych; IV. Wizyta zgromadzeń akademickich i szkół narodowych; V. Kandydaci do stanu akademickiego; VI. Zgromadzenia akademickie; VII. Obrady zgromadzeń akademickich; VIII. Rektor wydziałowy; prorektor; IX. Dom; X. Kasa prowincjonalna; XI. Nabożeństwo i odprawiający posługi duchowne; XII. Zasłużeni; XIII. Prefekt szkół; XIV. Nauczyciele; XV. Klasy i nauki; XVI. Szkoły mające mniej od sześciu profesorów; XVII. Egzamina i popisy; XVIII. Uczniowie; XIX. Uczniowie funduszowi; XX. Dyrektorowie (tj. korepetytorowie domowi); XXI. Czas wolny od nauk, szkół otwarcie; XXII. Szkoły parafijalne; XXIII. Płaca; XXIV. Sąd, kary, nagrody; XXV. Edukacyja fizyczna.

Według tej ustawy wszystkie szkoły w ogóle, od parafijalnych, aż do Głównych i szkół fachowych, podlegają opiece i władzy Komisji edukacyjnej. W dowód tej opieki każdy bez wyjątku nauczyciel i kandydat należy do Akademickiego Stanu, a że każdy nauczyciel jest obywatelem, służącym ojczyźnie w wychowaniu jej synów, po 20 latach służby otrzymuje dyplom szlachectwa dla siebie i swoich potomków. Płacę ustanowiono stosownie do rodzaju szkół z dodatkiem co 10 lat i emeryturą. Kraj podzielono na dwie części, Koronną i Litewską, władzę zaś wykonawczą powierzono w każdej Szkołom Głównym w Krakowie i w Wilnie. Korona obejmowała wydziałów sześć: 1) wielkopolski, 2) małopolski, 3) mazowiecki, 4) wołyński, 5) ukraiński, i wreszcie 6) pijarski na całym Korony obszarze. Litwa obejmowała cztery wydziały: 1) litewski, 2) ruski, 3) poleski, 4) żmudzki. W każdym wydziale zaprowadzono przynajmniej jedną szkołę wydziałową i po kilka podwydziałowych. Rektorowie zwiedzali i dozorowali szkoły wydziałowe, prorektorowie szkoły podwydziałowe i parafijalne, wszyscy zdawali sprawę o stanie nauk i szkół Komisji edukacyjnej, jako władzy Oświecenia najwyższej.

Tak wyglądała organizacyja administracyjna zupełnego systemu w ścisłym związku z sobą pozostających szkół, a zasadą była myśl Piramowicza: *„edukacyja dziecka jest osnową starań około niego podjętych, aby mu było dobrze i aby z nim wszystkim było dobrze“*. Przenika ona

wszystkie przepisy, odnoszące się tak do fizycznego, jak moralnego i intelektualnego, a zawsze praktycznego wychowania i karności.

I tak, co do wychowania fizycznego ustawy polecają:

Powietrze, odzież, pościel, mieszkanie, pożywienie i ruch, słowem wszystko winno współdziałać do uformowania ludzi zdrowych, silnych i mężnych; chronić należy młodzież od miękkości, niech zimno i niewygoda i inne przykrości nauczy się znosić, aby wyrobić sobie mogła moc i wytrwałość. Do robót ręcznych i fizycznych prac zachęcać, na gry i zabawy, zwłaszcza ćwiczące ciało, zezwalać, bo z orzeźwieniem ciała wzmacniają się władze duszy i rozumu. Przepisy obejmują wreszcie szereg poleceń, co do opieki nad zdrowiem, co do środków podnoszących rozwój ciała, jego sił, wdzięku, zręczności i bezpieczeństwa, tudzież co do sposobów obchodzenia się z chorymi dziećmi.

Co do moralnego wychowania polecają ustawy:

„Formując ciało, w tém większem potrzeba mieć staraniu umysł: oświecać rozum i wszczepiać cnotę. Nie po naukę czytania i pisania powołanym jest nauczyciel, ale przedewszystkiem do tego, aby ze swoich uczniów kształcił pracą, nauką i przykładem ludzi pocziwych, kochających prawdę, wykonywających cnotę i czyniących zadość swoim obowiązkom“. W tym celu należy uczniów poznać; jedni są tkliwi na pochwałę i ojcowską szczerą uwagę, i upadliby na sercu, zraziliby się do dobrego, gdyby się z nimi obchodzono surowo, a małe usterki i błędy zaraz karano. „Ma sobie nauczyciel postępować z dzieckiem, jak z rozumną istotą, stworzeniem rozumnem, jako z człowiekiem, rozsądnie, przystępnie, do rzeczy, z oświeceniem i przekonaniem. Czy się karze, gani, lub chwali, należy wyłożyć pobudki, a upomnień i rad, cel użyteczny. Przedewszystkiem nałogiem wkładać należy do dobrego, a w tym celu z każdej korzystać sposobności, by uczeń mógł czynić sprawy cnotliwe, jak sprawiedliwość, miłość bliźniego, litość, cierpliwość, posłuszeństwo, uszanowanie wieku i godności. Wszelkie spory wybrani wśród młodzieży niech rozstrzygają, w poczuciu obudzonego szkarady stronnictwa lub krzywdy. Przyuczać wreszcie należy do czynienia usług koleżeńskich, tudzież biednym, opuszczonym i chorym. „Punktualność i słowność jest cechą uczciwego obywatela. Dzieci często bywają skłonne do kłamstwa, nauczyciel nie może się dać oszukać lub zwieść, bo zamiast zdrowego prawdy ziarna, zasieje chwasty — poszanowanie własności idzie za tem. Równość wszelkiej kondycji między dziećmi utrzymywać statecznie, pomnażać, że dzieci szlacheckie, równie jak chłopskie, niczem nie są, tylko dziećmi. Godzi się ustawiczną utrzymywać wesołość, bo ta pomaga zdrowiu ciała i duszy, a do ciągłej pracy i zabawy (zajęcia) przyzwyczajać. Nigdy strachem, ani bojaźnią, ale własną jego potrzebą przyprowadzać należy dziecko do

powolności — wszystkie inne sposoby są szkodliwe — a w ten sposób posłuszeństwo zdobyte będzie roztropne, nie ślepe i nie podle. Zbyt ostre strofowanie najczęściej bywa przyczyną kłamstwa, jak i obawa kary, a to mieć ciągle należy na pamięci. Nie odbierać zresztą dziecku wolności, dopóki jej nie używa z swoją lub drugich krzywdą, gdyż w ten sposób jej smak i szacunek da się wcześniej poznać.

Co do intelektualnego wychowania, zasada pogładowego nauczania jest ściśle poleconą i wyrozumowaną: „Jest wielkiej wagi dla wszystkich nauczycieli, choćby najwyższych umiejętności, ażeby dzieci zrazu przez zmysły i doświadczenia własne nabierały poznania rzeczy, a gdy się z wiekiem rozum wzmoże, przychodziły racje, uwagi, wywody. W nauce języków wprawą i zwyczajem wprzód nabywać ich mają, jak to nabywamy ojczystego języka, później dopiero przyjść mogą prawidła i przepisy. Ta tylko nauka przyda się człowiekowi, którą na rozum jasnie i gruntownie pojął, której użycie i zastosowanie widzi, więc trzeba dzieciom dać wolność zadawania pytań, a ciekawość tę z łagodnością i dokładnie zaspakajać. Starać się trzeba, by dzieci naukę polubiły — przymus nic tu nie sprawi, polubią zaś niezawodnie, gdy się ich uczyć będzie tego, co pod zmysły podpada, a doświadczenie więcej oświeci, niż słowa“.

Zwrócić musimy uwagę, że Komisya edukacyjna jest twórczynią nauki czytania na podstawie pisania¹⁾: „Powinien się nauczyciel przekonać, że pisanie wraz z czytaniem isć może pożytecznie i pójdzie; mogą dzieci zrazu, acz niezgrabne kreślić znaki i postaci do pisania, łatwiej i prędzej się wprawiać w poznaniu ich i spamiętaniu, a więc i w czytanie. O kształtne pisanie nie chodzi, pilnować tylko należy, by czytelnie, wyraźnie i z potrzebnymi znakami pisały. Naprzd wyłuszczyć dzieciom trzeba, do czego czytanie służy i z czego się składa. Pierwsze słowa, których się dzieci uczy pisać i czytać, powinny być powszechnie zrozumiałe, tak, żeby rzecz samą wprzd poznały, poznana umiały nazwać, nazwaną dobrze wymawiać, a potem pisać, szczególnie zaś te, które dziecku są bliższe, które je otaczają, które kocha“. O rachunkach mówi Komisya edukacyjna: „Arytmetyka jest duszą wszelkiego rzdu w życiu towarzyskiem: kupowanie, przedawanie, rząd ludzi, wojska, robót i rzemioł bez rachunku być nie może, usilnie więc tę naukę przekładać należy. Ułatwić ją jednak trzeba rachunkiem rzeczy widzianych - n. p. na ziarnach grochu, lub

¹⁾ Twórcą tej metody, aczkolwiek jeszcze opartej na sylabizowaniu, jest ks. Onufry Kopczyński Pijar, współautor z Piramowiczem (nauka moralna) i ks. Jędrzejem Gawrońskim ex jezuitą (arytmetyka) *Elementarza Komisji edukacyjnej z r. 1785.*, Czytaj: Zarański: *Dziejo Elementarza i Nowakowski: Elem. Kom. edukacyjnej i Mowę Piramowicza z r. 1786.*

zboża; toż ziarno do ziarn dodawając lub ujmując, łatwo pojmą, co jest dodawanie lub odejmowanie, dopieroż tym sposobem obaczą widocznie, że mnożenie jest, co kilkakrotne dodawanie, dzielenie, co kilkakrotne odejmowanie. Tak ułatwiwszy pojęcie, pokazać cyfry wyrażające walor i sposób zażywania“.

Wszystko to, jak widzimy, indukcya, wszystko dzisiaj upowszechniona metoda, przez czas dłuższy podawana nam jako przewoźny towar, gdy on od wieku złożony był i praktykowany tam, gdzie ustawy Komisyi i jej książki elementarne miały moc prawną. Wreszcie, gdy niepodobna streścić ściśle zformułowanych ustaw, ani zbyt obszernych robić wyciągów z „Powinności Nauczyciela“ Piramowicza, nie pozostaje nam nic, jak tylko zwrócić uwagę, że żaden pedagog pracujący w kraju nie powinien zabrać się do urzędu swego bez gruntownego przeczytania tych dzieł.

I o edukacyi płci żeńskiej nie zapomniała Komisya, chociaż dla niej osobnych szkół nie tworzono. Szkoły elementarne były mieszane, edukacyję wyższą pozostawiono usiłowaniam prywatnym, atoli pod ścisłym nadzorem Rektorów szkół wydziałowych. Na pensjonatach żeńskich nie wolno było więcej nad 8 utrzymywać uczennic. Kollataj ganil te instytucyje, jako „kuźnie kłamstwa, obłudy i komedyi“, więc późniejsze ustawy określiły wyraźniej i cel i sposób wychowania płci żeńskiej:

1) Nie wszystkie nauki równie chłopiętom, jak panienkom są potrzebne; natomiast zabawiać je więcej należy robotami ręcznymi, uczyć je dobrze szyć, prać, praść, jeść gotować, chleb piec, około nabiału chodzić i t. p. a to z większą dokładnością i lepiej, niż się z w y c z a j n i e dzieje“. Obok czytania, pisania, rachunków, geografii, historyi ojczystej i moralności, uczyć je trzeba, jak robić różne soki, z owoców i ziół, palić wódki i wyrabiać octy, a na to więcejłożyć czasu, niż na szkolną naukę.

2) „Jeżeli nauczyciel powinien mieć serce i postępowanie łagodne, tembardziej mieć je winna mistrzyni. Płci jej najwięcej przystoi skromność, łagodność i litość. Złość, gniewliwość i zrzęda uczyniłyby ją nieznośną, nicby dobrego w uczennicach nie sprawiła, owszem jeszczeby one od niej nabrały tych obrzydłych przywar. A ponieważ tenże sam jest koniec (cel) powołania mistrzyni, co i nauczyciela, też same powinny być i środki nabycia sposobności dla niej, też sprawowania się przepisy, co i dla niego; więc przed przyjęciem na ten urząd winna być zapytywana podobnym, jak nauczyciel, sposobem“.

W tém wypowiedzeniu należy widzieć pierwszą myśl, nigdzie dotąd, nie potrąconą o potrzebie Seminarjów nauczycielskich żeńskich, które niewątpliwie, przy prawidłowym rozwoju stósunków szkolnictwa

w Polsce, byłyby zostały także powołane do życia. Wreszcie, na swój czas niezmiernie głęboka zasada, jakby w przewidywaniu smutnych kolei szkolnictwa wypowiedziana: „książka ma być pomocą, a nauczyciel ma uczyć“ godną jest, aby nad wejściem do każdej sali szkolnej dużymi literami wypisaną była!!

Wyłożone powyżej przepisy i zasady Komisji edukacyjnej są tak doskonale, że z małą odmianą w szczegółach, a raczej z natury rzeczy i z biegiem czasu nieodzownem ich rozwinięciem, zwłaszcza co do metody, mogłyby i dziś znaleźć zastosowanie, a przede wszystkim wnikać powinny w przekonanie młodszych pokoleń nauczycieli, których to świętem jest obowiązkiem, by nawiezywać swe zapatrywania i praktykę pedagogiczną, do rodzinnych, tradycyjnych pojęć i zasad. Trafność tych przepisów, urządzeń i zasad bowiem uznał nie tylko naród cały, widzący w edukacji jedyny środek odrodzenia, nie tylko surowy Staszic, dążący do radykalnych reform Rptę słowami: iż edukacja w Polsce jest bezporównania wyższą, niż we Francji (1785), ale nawet z najmniejprzyjaźniejszej strony zyskała najpochlebniejsze świadectwo. Uczony pruski W. Klewitz, prezydujący radzca Prus południowych, zdał o szkołach Komisji szczegółową sprawę r. 1805. Píše on: „Zastano przedziwne prawa rządu polskiego co do urządzenia szkół z lat 1783 i 1790“, a przedstawiając całą organizację szkolnictwa streszcza wybornie zasady w sposób następujący: „Edukacja ściągała się do oświecenia rozumu, do moralności i praktycznej religii, zręczności i wzmocnienia sił ciała, do ochędostwa domowego i porządku. Nauka zmierzała do myślenia z siebie, do praktycznego użycia wiadomości dietetyki, krajowego gospodarstwa, sposobów leczenia bydła, dawano wyobrażenie miejskiego przemysłu, usiłowano hartować ciało i do pracowitości przyzwyczajać. Edukacja dziewcząt miała za cel, ukształcić je na dobre żony, matki i gospodynie. Co się tyczy porządku ekonomicznego, osobliwie co do utrzymywania budynków i dachów, jako też bezpieczeństwa od ognia, dane były wyborne przepisy. Któryż nowy rząd niechciałby się chętnie do szkół tych przychylić?“ pyta na końcu ów uczony mąż, olśniony trafnością i oryginalnością nad wiek owych wiekopomnych przepisów i urządzeń. Wszystko też, co mamy znakomitego i wielkiego w nauce i literaturze po r. 1830, zawdzięczamy tym szkołom lub instytucyjom, którym owe przepisy i ustawy były prawie świętym, obywatelskim zakonom.¹⁾

¹⁾ Ostatnie posiedzenie Komisji edukacyjnej odbyło się dnia 10. Kwietnia 1794 r. Znajdowali się na niem: Ksążę Michał Poniatowski, Prymas, prezes; Andrzej Gawroński, kanclerz katedry krakowskiej; Wojciech Skarszewski, biskup chełmski; Hieronim Strojnowski, kanonik kijowski i Mikołaj Wolski.

Wiek XIX.

Miniony ośmnasty wiek, słusznie złotym w dziejach pedagogiki zwany, zamyka się przewrotem stosunków na Zachodzie, który, wydawszy wielkiego bohatera wojny, odwraca na dłuższy czas w inną stronę rozbudzoną powszechność uwagę od usiłowań i prac na polu jedynie dającym zapewnienie rzetelnego ludzkości postępu. Mimo to, nie brakło i wielkich myślicieli teoretyków i filozofów, jak i owych maluczkich z pozoru, a jednak równie wielkich na sercu i duchu, którzy nawet wśród najniekorzystniejszych dla nauk i szkolnictwa warunków, wśród wieloletnich wojennych ogniów i łun, nie zaniedbali krzesać iskier innego rodzaju, z którychby dobyty łagodny płomień oświaty kiedyś ogarnął szczęśliwością uobyczajenia wszystkie narody i ludy. Wiek ośmnasty, z wspaniałym szeregiem mężów nauki i poświęcenia na polu wychowawczem, potrafił o wszystkie zasadnicze pytania, rozstrzygał je dodatnio lub ujemnie z całą wynikliwością, a wydawszy wreszcie taki owoc, jak Komisya edukacyjna z jej wszechstronnymi zarządzeniami, pozostawił wykonanie pomysłów i teoretyczne pogłębianie rzeczy na całym edukacyjnym obszarze, w miarę potrzeb i przewidywanego postępu, już naszemu stuleciu w spuściznie.

Postawić szkołę na umiejętnych zasadach edukacyjnych, wynikłych z badania wszystkiej natury człowieka i jego przeznaczeń, a zgodnych z potrzebami narodów i ludów; uznać ją za warsztat powszechnego wychowania, do którego najlichsza istota ludzka ma zarówno prawo, jak obowiązek; otoczyć tę wspaniałą, prawdziwie humanitarno-chrześcijańską instytucję najtroskliwszą opieką i staraniem; a dźwignąwszy tak z podrzędnego dotychczas stanowiska, wyzwolić zarazem od wpływów i praktyk różnego rodzaju, nie rzadko bardzo ciasnego horyzontu, od opacznych, wstecznych lub skrajnych kierunków, lub zgola szkodliwych i zgubnych dążeń: oto zadanie, jakie przypadło w udziale światnemu z tak wielu względów, ale w istocie, niezmiernie ciężkiemu naszemu wiekowi. Ku temu celowi założono niespełna wszystko w ubiegłym stuleciu, pomyślano o wszystkim, i teoretycznie wszystko umiano przygotować, nie bez prób wykonania mniej lub więcej udatnych; ale że od pomysłu i ideału do jego urzeczywistnienia droga bardzo daleka i trudna, więc mija bez mała cały bieżący wiek, wiek pary, elektryczności i olbrzymiego w każdym kierunku postępu, a my dotąd nie dokonali jeszcze przekazanych zleceń i spuścizny przeszłości ani w połowie nie rozwinęli.

Mimo to jednak zdobywszy, tak ściśle naukowe, jak i praktyczne, przez ubiegłe dziesiątki lat bieżącego stulecia odniesione, są o wiele większe, niż wszystko to, do czego doszły usiłowania i prace poprze-

dnich wieków, i postęp, obok świadomości celów i środków do ich osiągnięcia — jest olbrzymi!

Na rzecz tego postępu składało się wiele przyjaznych okoliczności, a chociaż równocześnie wiele różnorodnych żywiołów i warunków wpływało i dotąd wpływa i na niekorzyść, ostateczny rachunek wypadła dodatnio tak, że się czas nasz nie powstydzi wobec sądu historii i wieków. Pozwólmy zadać sobie pytanie, które to okoliczności i wydarzenia stoją w tak ścisłym stosunku i związku z tegowiecznym postępem rozwoju pedagogicznych pojęć, i w ogóle wszystkiej teorii i praktyki wychowania i nauczania narodów, a jakkolwiek odpowiedź na to pytanie może tu być tylko powierzchowną i niewyczerpującą, pominąć jej przecież nie możemy milczeniem.

a) Po epoce wybitnego indyferentyzmu religijnego, który dzięki dowcipom encyklopedystów ogarnął wszystkie niemal oświeczone warstwy społeczności europejskiej, następnie, po dżumie wolnomularskich mrzonek, dowodzących może najlepiej, jak niedostateczną jest dla serc ludzkich wszelka, tak zwana, wiara naturalna, nastąpił zwolna prawdziwie i szczerze chrześcijański zwrot w umysłowości powszechnej, a przy dźwignieniu się życia religijnego społeczeństw, wychowanie prywatne jak i publiczne budzić musiało co raz powszechniejszy i żywszy interes wszystkich ogniw społecznego życia, od rodziny począwszy, a skończywszy na kościele i państwie. Jak chrześcijaństwo jest powszechnym zakładem wychowawczym ludzkości, tak szkoła, jej młodsza siostrzyca, jest raczej nową formą praktyki, obowiązującej nas chrześcijańskiej miłości; musiała też ona tem więcej zyskiwać i podnosić się w znaczeniu i wpływie, im więcej stosunki kościelne dźwigały się w swojej powadze a samo życie głębiej i szczerzej religijny przybierało charakter. Okoliczność tę wymieniamy na czele, bo jest stanowczego znaczenia, a chociaż i przeciw temu właśnie, lub z tego powodu, wypadło wychowaniu i szkole różne z biegiem czasu wytrzymywać pokusy i szturmy, choć nauką ścisłą poparte, a pięknymi i porywającymi hasłami upozorowane zamachy narażały wszystką sprawę, zwłaszcza instrukcyi publicznej, na niebezpieczeństwo zbrocheń i upadku: to jednak z oparów tych, ciężkich prób i losu kolei dźwiga się rzecz wychowania w ogóle a szkoła ludowa w szczególności coraz wspanialej i wyżej pod ostatecznym hasłem *chrześcijańskiego humanizmu*. Na pierwszym kładziem to miejscu, bo też jedynie pod osłoną tego wielkiego hasła ostać się zdoła wszystka sprawa wychowania na torze właściwego postępu, i zbliżyć do wydumanego historyjzoficznie ideału przez mistrzów myśli i duchy dobrej woli.

b) Powtóre, potężny postęp nauk w ogóle, a zwłaszcza przyrodniczych i filozoficznych, przedewszystkiem zaś psychologii i antropologii,

nauk istotnie naszego wieku, musiał wpłynąć stósunkowo nietylko na rozszerzenie powszechnego pedagogicznego horyzontu, ale przyczynił się potężnie do ujęcia i ugruntowania pojęć i zasad wychowawczych w pewien umiejętny porządek i ład, czyli system. Pedagogowie praktycy, zdając sprawę z swych usiłowań, wyznawanych zasad, lub zapatrywań, wynikłych z doświadczeń lub osiągniętych rezultatów, musieli zwrócić uwagę mędrców i myślicieli teoretycznych pierwszego rzędu i na ten kierunek pracy ducha; więc każdy z nich, chociaż nie praktyk, od Kanta aż do Herbarta, od filozofów szkockich aż do Spencera, od braci Sniadeckich aż do Trętowskiego, zdaje sobie rachunek z tego kierunku filozoficznej myśli, usiłując i tej wiedzy nadać naukową ścisłość, zgodną z całością wszystkiego swego systematycznego rozumowania. Praca małuczkich, lecz poświęconych kapłanów oświaty, kojarzy się i łączy z pracą najpotężniejszych geniuszów myśli, mężów ogarniających rozumowaniem wszechświat i wszechwiedzę, a tak, sprawa wychowania i instrukcyi publicznej zyskać musiała na znaczeniu, wartości, powadze i wpływie.

e) O wiele energiczniej i doraźniej wpłynęło na stósunki wychowawcze zupełne przekształcenie publicznego życia narodów i ludów, które naszemu zawdzięczamy wiekowi. Wielkie wypadki i przewroty, jakkolwiek gwałtowne i bolesne, powołały jednak do udziału w rozstrzyganiu najważniejszych pytań, czy formy bytu, czy nawet bytu samego, ogół narodu, interpelowały do rozumów i do sumień mas, ani, jakby należało do tego, oświeconych dostatecznie, ani nie beznamiętnych; więc z jakiegokolwiek punktu widzenia biorąc, potrzeba zaopiekowania się wychowaniem i nauką ogółu stała się koniecznością, powszechnym interesem, choćby w różnych widokach przedsiębranym. Więc wszystko, co w społeczeństwach myślało, czuło i do czegoś dążyło, zwracało swe staranie, uwagę i troskę na ten kierunek społecznej gospodarki. Ale właśnie ta trzecia z rzędu a współczesna okoliczność, która na rozkwit wychowania i szkolnictwa tak pomyślnie wpłynęła, nasuwała jednak i dotąd jeszcze nastęrcza mnóstwo sposobności do skrajnych zboczeń, naraża na wpływy chwilowo nawet pozór wartości mające, lub zgola na świadome z umysłu podjęte działanie przeciwnych sobie stronnictw tak dalece, iż nieraz groziło całej sprawie, a zwłaszcza instrukcyi ludu, rozbitcie lub zbłąkanie się z toru prawidłowego postępu, przekazanego ludzkości przez Opatrzność. Atoli, choć wszystka ta sprawa ciężkie dotąd przechodzi doświadczenia i próby, choć nieraz najszlachetniejsze usiłowania i prawidłowe prace zdawały się przepadać bez skutku, ustępując chwilowo górującym a skrajnym prądom, to przecież nie z tych usiłowań nie uległo zatracie, a wychowanie i szkoła osiąga cel założony coraz widoczniej. Niema

już kraju w Europie, gdzieby wszystka sprawa wychowania nie była pod opieką właściwych władz, ale zarazem i pod dozorem tych wszystkich czynników lub ogniw społecznych, które w niej żywy mieć muszą interes, a chociaż w tej mierze nie wszystko jest tak idealnie doskonałe, aby nie dopuszczało nadużyć, to jednak w miarę polepszenia się wewnętrznych politycznych stosunków tychże krajów i państw, staje i nasza sprawa z jej różnorodnymi instytucjami na co raz pewniejszym, wyrozumowanym i zdrowszym gruncie.

d) Obok tych trzech ogólnych przyczyn postępu wychowania i szkolnictwa w naszym wieku, nie lekceważąc wcale spuścizny z nabytych doświadczeń i nauki przeszłości na wyłącznie edukacyjnem polu, to przecież zaprzeczyć się nie da, że wprowadzenie w życie Seminaryjów nauczycielskich, jest czwartym czynnikiem, pod którego działaniem postęp wychowania i nauczania przyspieszonym musiał rozwijać się krokiem. Wyzwolenie szkoły ludowej z krępujących ją więzów, jako szkoły przygotowawczej do naukowych zakładów średnich, wyłożenie jej samoistnych celów i zadań, i za tem idącego sposobu nauczania czyli metody, uznanie samej nauki nie za cel ostateczny, ale za współczynnik wychowania mas, olbrzymi przyrost pomysłów w środkach i aparatach nauki, tudzież książkach pomocniczych i wszystkiego urządzenia szkoły, a nadto, bogaty rozwój literatury w tym kierunku, oto, co zaprowadzeniu Seminaryjów nauczycielskich żeńskich i męskich zawdzięczać należy. Pomijając początki tego rodzaju zakładów (Francke) wspomnimy tylko, że założone przez Juljusza Heckera, ucznia Frankego, przy szkole realnej w Berlinie 1748, uważane bywa za pierwsze, poczem zwolna powstają inne, katolickie i protestanckie, zawsze jednak prywatne, na obszarach Niemiec, Austrii, Francji i Polski.¹⁾ Od połowy bieżącego stulecia liczba tego rodzaju zakładów, przechodząc rozmaite koleje i przeobrażenia (szkoły normalne, preparandy, seminaryja)

¹⁾ Po Heckerowskim zakładzie pojawiają się tego rodzaju instytucyje, w niemieckim co do czasu porządku: w Wolfenbüttel r. 1763; Felbigera na Śląsku, zwłaszcza w Wrocławiu 1767; dalej w Karlsruhe r. 1768; w Halmstadzie 1773, Minden 1776, Halberstadt 1778, Idstein 1779, Gota 1780, Kraków i Wilno przy uniwersytecie 1780 oprócz pijarskich, więcej praktycznych; Kassel i Kiel 1781, Detmold 1783, Ludwigslust 1786, Altenburg i Döben 1787, Łowicz (i Kielce?) przez Prymasa Poniatowskiego 1788, Wejmar i Oehringen 1788, Salzburg 1790, Greifswald 1791, Petershagen i Dessau 1792, Greiz 1793, Weisenfels i Hildburghausen 1794, Bückeburg 1796, Freiburg 1797, Züllichau 1798, Mühlhausen 1800, Głogów 1801, Alfeld 1802, Monachium 1803, Marburg 1804, Bamberg i Fulda 1805, Lubeka i Amberg 1807, Norymberga 1809, Brunsberg, Trewir i Plauen 1810, Zwitawa i Eslingen 1811, Brühl 1823, Büren 1825 i t. d.

W Austrii tak zwane „preparandy“ jednoroczne zostały przez wielce na polu szkolnictwa zasłużonego ministra hr. Helferta r. 1849 przeniesione na dwuletnie, które w r. 1871 zamieniono na trzyletnie seminaryja. W całej Monarchii jest obecnie 130 Seminaryjów, trzech, lub czteroletnich z kursem jednorocznym przygotowawczym; 40 z nich kształci nauczycielki.

wzrasta z każdym dziesiątkiem lat, pod bezpośrednią prawie opieką państw, a raczej najwyższego ich rządu. W Prusiech było r. 1871 protestanckich 56, a 20 katolickich Seminarjów, w Bawaryi 7 katolickich, a 3 protestanckie; Austryja posiada w krajach w radzie państwa reprezentowanych t. j. nie licząc Węgier z Siedmiogrodem i Kroacją, 65 Seminarjów nauczycielskich, z których na Galicyję przypada 6 męskich, a 3 żeńskie.

Mimo to spory upływa kawał czasu bieżącego wieku, nim skutek tych stosunków i okoliczności dał się wyraźniej uczuć w sprawie wychowania i instrukcyi publicznej; w pierwszych dziesiątkach lat, w niektórych krajach jest nawet dążenie wsteczne, a właściwy postęp dźwigają na swoich barkach ludzie prawdziwie poświęceni, których życiu, usiłowaniom i dokonanej pracy wypada nam z porządku rzeczy bliżej się przypatrzeć.

1. Jan Henryk Pestalozzi.¹⁾

Wśród wszystkich pedagogów nowego czasu najwyższemu uznaniem cieszy się dotąd mąż, który ani gruntownością nauki, ani doskonałością metody, ani geniuszem organizacyjnym, ani zadziwiającą płodnością literacką nie przewyższa swych poprzedników i współczesnych. Mimo to jednak na czele wieku o nim mówić wypada, bo chociaż w powyż przytoczonych względach pozostawał w tyle, to przecież niewyczerpana miłość ludu, czyste serce, prawdziwy zapał, niczem nieułożone staranie i bezgraniczna ofiarność siebie na rzecz bliźnich, których podźwignienie i uszlachetnienie wziął za wszystek cel swego żywota, czynią go prawdziwie wielkim.

Szwajcar rodem, przyszedł na świat (12 stycznia 1746 r.) w Zurychu z ojca lekarza, który go sześciolatniem dzieckiem odumarł, a jak dla Roussa śmierć matki była wielkiem nieszczęściem, tak nie mniej dla Pestalozzego była śmierć ojca. Wprawdzie czuwała nad sierotą najczulsza z matek, ale brak ojca o jasnym pojęciu, powadze i energii czuł i uznawał Pestalozzi przez całe życie. „Rósłem — mówi sam — pod opieką najlepszej z matek, ale jako istny niewieścinek, przez lata nie wychylałem się z za pieca; brakło mi wszystkich środków i podniet, wyrabiających siłę męską i dzielność, jakby właśnie dlatego, iż nieudolność przyrodzenia mego tem więcej ich wymagała“. Okoliczność ta, według twierdzenia samego Pestalozzego, była powodem, iż mu przez całe życie, przy wrażliwości uczuć i żywej wyobraźni, zbywało na uwagę, namyśle, przezorności i roztropności w postępowaniu i przedsięwzięciach. Matka jego poświęconą była wyłącznie wy-

¹⁾ Raumer Gesch. d. Pädag. II. 365.

chowaniu swych trojga dzieci, w czem jej dopomagała służąca, imieniem Babeli, która, zaklęta przez umierającego ojca i męża tych sierot, aby ich nie opuszczała, dotrzymała słowa istotnie, i stała się wszystkim w domu tej rodziny. Pestalozzi wspomina o niej z takim uszanowaniem i wdzięcznością, jakby o drugiej matce, ale na jego niewieście z natury usposobienie, wrażliwe i zmienne, bez piętna stanowczego charakteru, padło czysto kobiece wychowanie, pełne przesadnej troskliwości, usuwające wszystek zewnętrzny wpływ, mogący go hartować doświadczeniem na przyszłego męża. Starannie wypielegnowane przez matkę uczucia jego, były też i najwyższą jego moralną wartością — i łatwo zrozumieć z tego, dlaczego to ten pedagog matce wyznacza i przyznaje najważniejsze stanowisko we wychowaniu pokoleń. Dziadek jego ze strony matki był dusz pasterzem na wsi pod Zürichem, gdzie w 9 roku uczęszczał do szkółki Pestalozzi. „We wszystkich zabawach naszych — mówi sam — byłem najniezręczniejszym i najnieporadniejszym chłopakiem, a przecież chciałem uchodzić za coś lepszego od współuczniów. Nie rzadko padałem ofiarą drwin z tego powodu, lecz większość lubiła mię za mą gotowość do usług i uczynność. Chociaż byłem jednym z najlepszych uczniów, mimo to popełniałem usterki, wynikłe z bezmyślności i opieszałości i z braku uwagi, tak wielkie, jakich się nie dopuszczał nawet najgorszy uczeń. Pojmując treść i istotę nauki każdej żywo i gruntownie, na formę, w jakiej się ona objawia, byłem zupełnie obojętny i bezmyślny“. Mimo zdolności nauka szkolna jego nie była dostateczną — a chociaż ukończył łacińskie klasy, do końca życia nie umiał pisać ortograficznie. W szkołach średnich w Zürichu nie mały wpływ wywarł na niego swym entuzjazmem dla natury i naturalności Bodmer, znany ze swych sporów literackich z Gottschedem i Lessingem. „Niezawisłość, samodzielność, dobroczynność, gotowość do ofiar i miłość ojczyzny były hasłem naszego publicznego wykształcenia, ale o zdobycie sposobów i środków, za pomocą których do tej doskonałości się dochodzi, o ukształcenie praktycznych ku temu sił, nikt nie miał starania. Uczono nas po marzycielsku w wyrozumowanej prawdzie szukać niezawisłości, nie dawszy nam uczuć żywo potrzeby, co właściwie do tej wewnętrznej i zewnętrznej, domowej i obywatelskiej niezależności prowadzi. Było to w takim stopniu, że jako chłopaki w szkolnych ławkach, zasłyszawszy cośkolwiek o obywatelskiem życiu Greków i Rzymian, już przypisywaliśmy sobie zdolność, a raczej gruntowne do życia obywatelskiego przysposobienie“. O wiele jednak większy wpływ na jego marzycielski umysł wywarł „*Emil*“ Roussa, na szkolnych czytany ławkach.

„Skoro tylko Emil Roussa się ukazał — mówi nasz autor — umysł mój marzycielski i w najwyższym stopniu niepraktyczny,

rozgorzał całym zapale do pomysłów tej równie marzycielskiej i niepraktycznej księgi. Porównywałem własne domowe i szkolne wychowanie z tem wszystkim, czego Rousseau dla swego wychowanka w tej mierze wymagał. Wszystko wychowanie całego świata i wszystkich stanów przedstawiało mi się jako skarłowaciałe i przewrotne, i tylko w Roussa wielkich idejach dopatrywałem się sposobu uchylenia tej nędzy i środków ratunku. Jego pojęcia o wolności podniosły w mym marzycielskim umyśle tkwiące pragnienie szerszego zakresu działania na korzyść powszechnego dobra ludu. To było powodem, że porzuciłem studia teologiczne i oddałem się nauce prawa w tej nadziei, że ta, prędzej lub później, da mi więcej sposobności i środków, aby wpływać na powszechne polepszenie stosunków mego rodzinnego miasta, a może nawet całej ojczyzny“.

W istocie i w Szwajcaryi lud wówczas doznawał ucisku, a Pestalozzi, pokochawszy go za czasu pobytu swego u dziadka, znienawidzwszy uciskających, rozgorzał pragnieniem przyjścia mu z opieką i pomocą. Atoli wskutek wysilenia nauki w kierunku prawa i historii, pedagog nasz zachorował niebezpiecznie, a idąc za radą lekarzy, aby na dłuższy czas porzucił naukę, spalił swe manuskrypty, i udał się na wieś do krewnych w kantonie berneńskim, gdzie u głośnego wówczas ze swych plantacyj marzanny Tschiffelego szukał rady, w jakiby sposób swym pragnieniom uszczęśliwiania ludu najskuteczniej mógł uczynić zadosyć. „Wyszedłem, mówi on — od niego z mnóstwem wielkich i ważnych pomysłów i widoków o podniesieniu gospodarstwa tak wielkim w tej mierze marzycielem, jakim do niego, pod względem obywatelskim i społecznym, przyszedłem. Pobyt u niego ożywił i rozszerzył nowymi widokami moje marzycielskie pragnienia i plany, nie dające się urzeczywistnić, a brak myśli, a raczej sposobu ich wykonania, pociągnął za sobą już w pierwszych latach mojej gospodarskiej kariery klęski ekonomiczne, które na całe życie stanowiący wpływ wywarły“. Pod takim to wpływem i z takim przysposobieniem kupuje on za pożyczane pieniądze kawał pustkowi koło wsi Birr, niedaleko zamku Habsburga, buduje dom, i posiadłości tej daje nazwisko Neu h of. W tym też czasie, żeni się z Anną Schulthes z Züri chu, siostrą jednego ze swych kolegów szkolnych. Atoli szczęście młodej pary nie długo trwało. Gospodarstwo zawiodło, wierzyciel zażądał kapitału, majątek żony po części stracono. Pestalozzi sam, tylko samemu sobie i swej niepraktyczności przypisywał winę. „Olbrzymia w moim umyśle zachodziła sprzeczność między tem, co przedsiębrałem, a tem, co robiłem i robić mogłem“. Mimo dozanego zawodu nie porzucił on gospodarstwa, ale owszem powziął plan, aby z Neu h ofu zrobić *zakład wychowawczy dla biednych dzieci*. Jego pojęcia, zasady i usiłowania znalazły poparcie; Züri ch, Berno i Basilea nadesłały mu stosowną ilość biednej dziatwy, a tak

w r. 1775 otwiera on ten zakład w 50 dzieci zaopatrzone. W lecie miały one zajmować się pracą w polu, w zimie, ręcznymi robotami, prząść i tkąć, przyczem miały pobierać naukę; ćwiczenia ustne, a więc sposób sokratycznej nauki, był przeważający. Koszta utrzymania dziatwy miały być ich zarobkiem w przeważnej części pokryte. W krótkim czasie jednak zakład zaczął chylić się do upadku. Rodzice dziatwy, chociaż biedni, byli pełni pretensyj i wymagań, gospodarowali po zakładzie i demoralizowali młodzież w czasie niedzielnych odwiedzin, wykradali ją nawet, gdy nowe otrzymały ubranie, a najważniejsza, że Pestalozzi zamierzył więcej, niż podołać mógł, nie znając się fachowo na żadnym przemysłowym interesie, więc też i młodzież w tej mierze nie mógł należycie prowadzić i informować. W pięć lat nastąpił smutny koniec dla zakładu: brakło pieniędzy, żywności, a nawet opału. Choroba żony zniszczyła resztę zasobów, a przyjaciele i znajomi orzekli, że Pestalozzi jest już „straconym człowiekiem“.

Mimo to, lat 18 trzymał się w Neuhoſ nasz pedagog; epoka to największych trosk i kłopotów, walki z nędzą a poświęcona dumaniom nad wychowaniem ludu. Owocem tego wewnętrznego procesu przetwarzania się w Neuhoſ jest rozprawa, już r. 1780 drukowana, pod tytułem: „*Abendstunde eines Einsiedlers*“ (Dumania wieczorne pustelnika). Jest to szereg aforyzmów, które atoli nie są bez łączności wzajemnej i związku, a jak twierdzi Raumer, stanowią „program i klucz wszystkiego pedagogicznego działania tego człowieka“. Rozwój wszystkich zdolności i sił, celem ugruntowania samoistnego, moralnego i szczęśliwego bytu, powszechne oświecenie, jako podstawa do fachowego ukształcenia, wyjście wszystkiej nauki, pouczenia i ćwiczeń od najbliższego otoczenia, pochód od rzeczy do pojęć i rozumowań, kształcenie charakteru i pielęgnowanie prawdziwie religijnego umysłu, oto ostatni cel wychowania złożony raczej, niż wyłożony w godzinach dumań pustelnika.

„Pasterze i mistrze ludów, znacie wy człowieka, czy nie jest rzeczą waszego sumienia, poznać jego przyrodzenie i przeznaczenia kres? Wszystka ludzkość jest jednaka w swojej istocie, do jej zadowolenia jedna też wiedzie droga. Przyrodzone dary wszystkich należy mądrością oświecić i ukształcić, a to oświecenie winno być podstawą każdego zawodowego ukształcenia. Ćwiczeniem rosną dary. Sił duchowych dziatwy nie godzi się na odległe prowadzić widoki, dopóki nie nabiorą mocy przez ćwiczenie na bliskim otoczeniu, ależ bo zakres wiedzy poczyną się blisko około człowieka i rozszerza się koncentrycznie. Naukę słów i gadaniny poprzedzać musi nauka rzeczy. Wszystka mądrość polega na sile dobrego i na prawdziwie posłusznego serca; wiedza i chęć sławy winna być cichej rozkoszy wewnętrznego pokoju podporządkowaną. Wiara w Boga jest dziecięcem zaufaniem ludzkości w ojcowską opiekę Bóstwa; wiara ta nie jest rezultatem ukształcenia, ale czystym zmysłem naiwności; naiwność dziecięca

i posłuszeństwo nie jest skutkiem dokonanego wychowania, ale wczesną i pierwszą podstawą wszelkiego ukształcenia. Z wiary w Boga wypływa nadzieja wiecznego życia: działwa boża jest nieśmiertelna. Wiara w Boga wszystkie stósunki ludzkie wzmacnia i uświęca—nie-wiara wszystko rozpręży, niszczy wszelkie błogosławieństwo. Grzech jest źródłem i skutkiem niewiary, jest postąpieniem przeciw wewnętrznemu świadectwu o słuszności a błędzie, utratą dziecięcego poczucia ku Bogu. Wolność spoczywa na prawości, prawość na miłości, więc wolność tylko być może tam, gdzie miłość. Czysty ojcowski zmysł jest źródłem siły rządzenia; postępować uczciwie i kochać wolność, to rzecz wspaniała, jedynie godna człowieka. Poczucie braterstwa polega na wielkiej idei religijnej, że działwą jesteśmy bożą, a wiara w tę prawdę jest wyłączną i trwałą podstawą wszelkiego błogosławieństwa na ziemi. W tem też tkwi wszystek duch prawdziwej mądrości rządu, który pragnie prawdziwej szczęśliwości ludu. Mąż Boży, który cierpieniem i śmiercią zatracone w ludzkości poczucie dziecięstwa względem Boga przywraca, jest Zbawicielem świata, ofiarowanym kapłanem Pana i pośrednikiem pomiędzy Bogiem a niepamiętną na Niego ludzkością“.

W rok potem, bo 1781, wydał on „*Lienharda i Gertrudę*“, dziełko najwięcej rozpowszechnione, bo jako powieść lub romans tendencyi pedagogicznej, najprzystępniejsze dla ogółu. Pracą tą zamierzył autor rozszerzyć przekonanie, że jedynie moralne ukształcenie ludzi i rozumne wychowanie młodzieży zdoła usunąć rozwielenioną nędzę społeczną i przynieść poprawę wszystkich życia stósunków. „Było to pierwsze moje słowo — mówi on — zwrócone do serc biednych i opuszczonych i do tych, którzy biednym miejsce bożej opieki zastępują, a wreszcie do serc matek kraju, którym Bóg dał dla swoich być tem, w czem nikt ich zastąpić nie zdoła — przez całe życie pragnąłem tylko dobra ludu“. Gertruda jest ideałem Pestalozzowego, jej gospodarność, moralny wpływ na męża, a przedewszystkiem poświęcenie się jej w wychowaniu i nauczaniu dzieci, chciał on za wzór dla wszystkich matek postawić, a że ze szkołą nie dobrze się działo, a nauczycielstwo nie było odpowiednio do powołania ukształcone, pragnął wszystko wychowanie, wraz z elementarną nauką i oświeceniem, złożyć w ręce matek swojej ojczyzny.

Wkrótce potem ukazał się „*Krzysztof i Elza*“, obraz życia rodzinnego w wiejskiej ludowej zagrodzie, gdzie czytany romans „*Lienhard i Gertruda*“ robi swój skutek; w tym czasie ułożył figury do abecadlnika i szereg bajek, a wreszcie napisał: „*Badania nad pochodem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*“, rzecz wielce przypominająca poglądy Roussa, lecz nie tak skrajna i nie bez praktycznych a oryginalnych pomysłów.

Po 18 latach, spędzonych w cierpkich stósunkach, które sobie powyż przytoczonymi pracami osładzał, lata rewolucyjne powołały go

w 52 r. życia do publicznego zawodu. Postanowił być nauczycielem, miano mu nawet powierzyć kierownictwo Seminarjum w Aargau, tymczasem inaczej się stało. W r. 1798 spalili Francuzi w Kantonie Unterwalden miasto Stanz, mnóstwo sierocej dziatwy błakało się po drogach w ostatniej nędzy. Rząd musiał temu zaradzić, wysłano przeto Pestalozzowego (wraz z Zschokkem) do Stanz i tam to pedagogiczna działalność jego, jako prawdziwego ojca biednych sierót, dosięgła najwyższego szczytu

Wiele trudności miał on do zwalczenia; niedokończony klasztor Urszulanek, wilgotny i pełny gruzów, przeznaczono dla niego i 80 sierót, i jedną dano posługaczkę. Niedowierzanie krewnych i nieufność różnych politycznych i religijnych stronnictw, a nawet samej dziatwy, nie były sprzyjającymi okolicznościami; atoli jego poświęcenie i zapał przezwyciężyły wszystkie trudności.

„Od świtu do późnej nocy, mówi on, byłem sam i jedyny w pośrodku nich. Wszystko dobre, czego fizycznie i moralnie zaznali, z mej pobudziło ręki; każdej pomocy, każdego podania dłoni, każdego pouczenia sam udzielałem bezpośrednio. Łzy moje płynęły z ich łzami, mój śmiech towarzyszył ich śmiechowi. Oni nie byli w Stanz lecz poza światem całym — u mnie — a ja wyłącznie wśród nich. Ich chleb i napój był moim pokarmem; nie miałem nic, żadnego gospodarstwa, żadnych przyjaciół, żadnej pomocy, ni sług, miałem jedynie ich. Gdy byli zdrowi, stałem w pośrodku nich, gdy chorzy, siedziałem przy ich łóżach. Sypiałem razem z nimi, ostatni szedłem na spoczynek, a pierwszy zrywałem się. Modliłem się i pouczałem nawet w łóżku, dopóki nie zasnęli; bo one chciały tak“.

Po tak przebytej zimie wszystka dziatwa przywiązała się też do niego, jak do prawdziwego ojca. Chciał on dowieść w najtrudniejszych ku temu warunkach, że korzyść, jaką domowe wychowanie odnosi, winna być zadaniem i celem także i publicznego wychowania. Z powodu różnic konfesyjnych nie udzielał on nauki religii, ale przy każdej sposobności wpajał zasady etyki chrześcijańskiej i moralności praktycznej. I tu, podobnie jak w Neuhoř, starał się kojarzyć *naukę z robotami ręcznymi*, mimo, że wiedział dobrze, że zjednoczenie to polega na tem, aby kształcenie elementarnonaukowe poprzedzało naukę robót. Tu też zastosował metodę *wzajemnego nauczania*. Czytanie i mówienie chórem, wprowadzone po pierwszy raz przez Felbigera w Austrii, miało i w Neuhoř zastosowanie, porządek bowiem przy nauce starał się on utrzymać trzema środkami: a) przez ciszę b) przez takt w chóralnem czytaniu i mówieniu i c) przez prawidłowe utrzymywanie ciała.

Wśród takich wysilen i trudów mógł był Pestalozzi podupać na zdrowiu, a nawet ulec zupełnie, lecz w r. 1799 cofający się przed

Austrią Francuzi zajęli Stanz i większą część zabudowań klasztornych przeznaczyli na szpital. Pedagog nasz widział się zmuszonym pooddawać działwę krewnym i powinowatym, a sam u zdrojowisk w Gurnigl w Berneńskim kantonie szukać wzmocnienia nadwątlonych sił. Wkrótce jednak, wypoczęty i wzmocniony fizycznie, uzyskał za pośrednictwem swych przyjaciół pozwolenie udzielania nauki w klasie najniższej w Burgdorf, lecz wskutek intryg zazdrosnego nauczycielstwa nawet roku nie wytrwał na tem stanowisku. „Mówiono“—pisze on— „że sam nie umiem pisać, ani rachować, ani nawet porządnie czytać, a przyznaję, że się nie wiele mylili, rozsiewając te sądy, nie dalekie od prawdy“. Mimo to w r. 1800, wziąwszy pomocnika, otworzył na własną rękę zakład w Burgdorf, który przez 4 lata cieszył się powodzeniem i sławą.

W tym czasie napisał dziełko, które obok „Godziny wieczornej“ i „Lienharda“ największe z jego literackich prac ma znaczenie. Tytuł jego jest: „*Jak Gertruda uczy swe dzieci, czyli próba wskazówki dla matek, jakby im własne dzieci uczyć należało*“.

Tytuł jednak nie odpowiada właściwej treści, bo w dziełku tem najmniej znajduje się wskazówek lub rad dla matek. Przedewszystkiem rozwodzi się tam autor nad zepsuciem obyczajów wyższych towarzyskich kół, i nad nędzą biednego i uciśnionego ludu, a w końcu podaje pomysły, odnoszące się do poprawy i podniesienia publicznego wychowania. Owóż w tym ostatnim względzie rozstrzyga on głównie pytania: jakie wiadomości i zręczności są niezbędne dla dzieci, i w jaki sposób należy ich udzielać? Mimo to autor mniej zajmuje się zręcznościami i metodą ich udzielania, więcej poświęca uwagi wiadomościom, zwłaszcza ich *początkom, drogom i celowi*. Początkiem wszystkiej wiedzy jest *dostrzeżenie*, ostatnim celem zaś *jasne pojęcie*. Podstawą wszelkich zmysłowych dostrzeżeń są trzy względy, jako zewnętrzne przymioty rzeczy, a mianowicie: 1) kształt czyli *forma* i 2) *ilość*, które przez 3) *nowę* stają się własnością świadomości.

Na tej potrójnej podstawie (formie, ilości i słowie) musi się opierać wszystka sztuka nauczania; każdy przedmiot ma działwa poznać jako jedność, zrozumieć jego kształt i wymiary, a wreszcie, jak można najwcześniej, obznajmić się z całym zakresem wyrazów oznaczających poznane przedmioty. Pierwszym środkiem elementarnej nauki, według niego, jest *forma*; miernictwo, rysunek i pismo do niej się odnoszą. Drugim środkiem jest *ilość* i liczba, a tą zajmuje się nauka rachunków. Trzecim jest *słowo*, przez które rozumieć należy *dźwięk, wyraz* i *nowę*. Naukę dźwięku poczyną matka, gdy dziecko jeszcze w kolebce, powtarzając mu tony, głosy i ich związki, zanim je ono powtórzyć zdoła. Nauka wyrazów polega na ich przyswojeniu ca-

łymi szeregami w odniesieniu do wszystkich zjawisk natury, historii, ludzkich zajęć i stósunków. Nauka m o w y, wreszcie polega na ćwiczeniu; przedmiot właściwie ma być nazwany, jego cechy dokładnie określone, a przymioty i właściwości przez określenia i inne wyrazy bliżej i wyczerpująco oznaczone.

Jakkolwiek punkt wyjścia Pestalozzego i cel zamierzony przez naukę jest właściwy, bo nawet i nastrój umysłu religijny, opiera się na uczuciu miłości, szacunku i wdzięczności względem matki i rodziców, a potem przenosi i podnosi się do pojęcia i abstrakcyi Boga; to jednak jest tu pewne zamięszanie, zwłaszcza w tem, że zmysłowe dostrzeżenia nie opierają się wyłącznie na tych dwu kategoriach kształtu i ilości, słowo zaś wcale wyobrażenia zmysłowego rzeczy nie daje, a wiedzie do czczej i pustej frazeologii. Przecenianiem określeń słownych przez mechaniczne ćwiczenia ustne (Sprechübungen) stoi on właśnie w sprzeczności z prawidłowem zdobywaniem dokładnych o rzeczach wyobrażeń, choć trudno zaprzeczyć, aby te ćwiczenia nie służyły do osiągnięcia ostatecznego, a przez autora założonego celu nauki, jakim ma być: *jasne pojęcie*.

W roku 1805 przeniósł Pestalozzi swój zakład do Yverden nad Newszatelskiem jeziorem i utrzymywał go do 1825 r. W tym czasie też, zyskał on sobie najwięcej rozgłosu i sławy. Z różnych stron świata przybywali ludzie, zainteresowani jego usiłowaniami, aby się uczyć, patrząc na jego urządzenia i sposób postępowania; mężowie stanu i panujący zwidzali Yverden, aby na wzór ten przeprowadzać reformy u siebie, a przecież brakło i tu porządku i ładu, zwłaszcza od 1815 r., w którym odumariała go żona. W nauczaniu zbywało na jakimkolwiek porządku i planie, pomocniczy nauczyciele nie mieli żadnej informacji, ani przepisów, wszystko działo się według instynktowego natchnienia, bo Pestalozzi pozbawiony był zmysłu rzędu. W r. 1824 zwinął ochronkę, a 1825 cały zakład, a złomany na duchu cofnął się do swego wnuka do Neuhoof. „W istocie zdawało mi się — mówi on — jakoby, cofając się w ten sposób, sam na sobie dokonywał żywota, tak mi to było boleśnie“. A jednak dwa lata ostatnie życia na ustroniu, których owocem są dwie prace, świadczą o niespożytej jego duchowej sile. Spisał przypadki swojego życia i „*Śpiew łabędzi*“, w których wypowiedział się z dziejów swojego rozwinięcia umysłowego i streścił swoje idee, kończąc odezwą do potomnych tymi słowami:

„Probujeie wszystkiego i doświadczajcie a zatrzymujcie, co dobre; a jeśli w was coś lepszego dojrzeje, to dołączcie do tego, co ja wam w miłości i prawdzie podaję. Ożywieni miłością i prawdą, nie odrzucajcie wszystkich usiłowań moich, jako rzeczy nie zasługującej na dalsze badanie i rozwinięcie, bo sprawy te nieskończone wcale,

wymagają poważnych roztrząsań, i to nie tylko przez wzgląd na mnie lub moją prośbę — ale dla rzeczy samej“.

Umarł dnia 15 Lutego 1827 z tymi słowy na ustach: „Wybaczam nieprzyjaciółom moim, niech znajdą pokój, kiedy ja do wiecznego się zbliżam, wy zaś, moi najbliżsi, bądźcie cichymi w sercu i szukajcie szczęścia w cichym kółku domowego pożycia“. Trudno o lepszy testament i serdeczniejszą spuściznę, jaką w tych słowach daje on nauczycielstwu.

Jakkolwiek tak jego cnocie, jak i zasługom, na polu pedagogiki nikt uwłaczać się nie poważy, to przecież historyja nie może milczeć o słabościach i niedostatkach. Źródłem niepowodzeń w jego najzacieśniej-
szych usiłowaniach i pracy, była zupełna nieznajomość tego wszystkiego, co na polu pedagogicznem przed nim, lub współcześnie się działo. Sam przyznał, że przez 30 lat żadnej nie czytał książki, więc zaczynając wszystko sam doświadczeniem, od początku, szedł omackiem i zmarnował wiele olbrzymiego zasobu swej dobrej woli i prawdziwego poświęcenia. Uczył nie osobiwie, wyczuł mało, ale pod wpływem jego miłości i poświęcenia dla rzeczy, młode umysły zagrzewały się do wszystkiego, co szlachetne i dobre, a przecież to jest ostatni cel wszystkiego wychowania, więc słuszną należy mu się cześć i sława.

Najważniejszego jednak znaczenia jest ta okoliczność, że zapał jego i wytrwałość zwróciły uwagę tak maluczkich, jak możnych w społeczeństwie, i dały stanowczy popęd wychowawczym usiłowaniom w środkowej Europie, zwłaszcza tym, które wynikają z miłości bliźniego. Domy sierot, ochronki, zakłady dla upośledzonej od natury, lub moralnie zaniedbanej działy i opuszczonej młodzieży wzrastają w poważną liczbę, a wobec tego, szkoła i wychowanie zdrowego i w prawidłowych warunkach bytu wzrastającego pokolenia, musiały zdobywać sobie należyty wzgląd, opiekę, znaczenie i prawa.

Zarówno współcześnie z nim, jak i po nim, tak w świecie katolickim jak i protestanckim, występuje cały szereg coraz gruntowniej ukształconych pedagogów, którzy tak praktycznym wpływem i zabiegliwością o szkołę i wychowanie, jak i gruntownymi naukowymi pracami dźwigają sprawę naszą ku wyżynom najwyższego społecznego interesu, a naukę tego kierunku podnoszą do rzędu umiejętności i sztuki. Jednym, który najwcześniej uporządkował krytycznie pedagogiczne pojęcia i ideje tej chwili, a tem samem najszerszem w dziejach musiał cieszyć się wpływem, był:

2. August Herman Niemayer.

(urodzony 1754 r. — umarł 1828 r. w Hali).

Jako inspektor i współdyrektor zakładów Franckego, bogaty w doświadczenie pedagogiczne i gruntowną naukę, dorósł on do zada-

nia, jakie sobie założył, a mianowicie, by doprowadzić do zgody teoretyczne rozumowania swojego czasu z prawdą empiryczną, czyli rzeczywistem doświadczeniem na polu wychowania. Zdrowy sąd, rozległe doświadczenie, obok gruntownej nauki, czyniły go zdolnym do ujęcia wszystkich na tem polu dorobków swojego i minionego czasu w krytyczno-organiczną całość. Z tego powodu niektórzy liczą go do eklektyków dość niesłusznie, bo jego przekonania i całokształt pedagogicznych pojęć nie są bynajmniej zestawieniem obcych poglądów, układem tylko i wyborem zapatrywań innych pedagogów i myślicieli, ale stanowią organiczną całość, która górując własną myślą, wyrabia mu w historii wybitne stanowisko i długotrwały wpływ. Jego zasługa jest głównie naukowa, literacka. Jego dzieło p. t. *Zasady wychowania i nauki* (1799), nad którym przez lat 30 pracował, w wydaniach ośmiu za jego życia ogłaszane, wzrosło do trzech tomów i stanowi dotąd, ogarniając całość materii tego kierunku w system, zakończony zarysem dziejów pedagogiki, prawdziwą ozdobę literatury powszechnej.

„Ujęcie wszystkich wychowawczych prawideł i praw w systematyczną całość, stanowi naukę o wychowaniu (pedagogikę teoretyczną). Badanie tej nauki sposobi teoretycznego pedagoga. Zręczność praktycznego stósowania tej teorii, czyli suma wiadomości i zręczności, które wychowawca posiadać musi, stanowi sztukę wychowania (pedagogikę praktyczną), a ta musi być koniecznie udziałem wychowawcy. — Sztuka zatem wychowania polega na nauce i umiejętności, a jeśli doświadczenie poucza, iż wiele ludzi szczęśliwie wychowują, mimo że się nigdy nad zasałami wychowawczymi nie zastanawiali, to śmiało rzec można, iż największą część w tej mierze dokonało albo samo ich przyrodzenie, albo postępowanie ich z działwą opierało się na pewnych psychicznych założeniach, zdobytych z obserwacyi i doświadczenia życia, chociaż ich ci ludzie w żaden całokształt w swej świadomości nie układali. Atoli, im gruntowniej świadomi jesteśmy teorii, tym zręczniejsi możemy być i w naszej sztuce, a jeśli wyborni teoretycy niezawsze okazali się mistrzami w wykonaniu swego zawodu, to zbrakło im: albo dobrej woli konsekwentnego postępowania, albo wprost rozsądku i roztropności, bez których ogólnej zasady zastosować nie podobna, albo wreszcie zbrakło głębszego poznania natury młodego wieku, zbrakło dostrzegawczego zmysłu, któremu żadna zmiana w usposobieniu przyrodzonym działwy ująć niepostrzeżenie nie powinna. Aby jednak, jak twierdzą niektórzy, teoryja praktyce szkodę przynosić miała, to chyba tylko o fałszywej i błędnej teoryi coś podobnego twierdzićby można, albo o tyle, o ile często się zdarza, że teoretycznie ukształcone umysły mniej dokładają starania, aby się i w praktyczną zręczność swego zawodu należycie usposobić“.

Wszystko jego ściśle umiejętnie i organiczne rozumowanie daje się ująć w następujące cztery zasady wychowawcze:

1) Rozbudzaj i rozwijaj każdą we wychowanku, jako w człowieku i w osobniku, przyrodzoną zdolność i właściwość.

2) W rozwijaniu uzdolnień miej na oku ciągle ich jedność i zgodność, zwłaszcza przez jasne pojęcie ich przez przyrodę wskazanego przeznaczenia i wzajemnego stosunku.

3) Rozwijające się siły zwracaj ku temu, co ludzki rozum za godne człowieka uznaje, a to za pomocą każdego środka, który z prawami wychowanka, jako istoty rozumnej, się godzi.

4) Najwyższym celem wychowawczej czynności ma być zgodność wolności z rozumem, ponieważ na tej zgodności wszystka moralna, a więc bezwzględna i najwyższa wartość człowieka polega. A zatem:

Harmonijne wykształcenie wszystkich uzdolnień i właściwości i doprowadzenie wychowanka do moralnej wolności jest zasadniczą ideją wszystkiej sprawy wychowania. Oto wypadkowa myśl Niemayera.

„Przyrodzone siły umysłowe rozwijają się stopniowo, przeto pierwszym prawidłem w nauczaniu powinno być, aby szczególnie te siły przyrodzone do rozwoju powoływać, które właśnie wiekowi dziecka odpowiadają. Metoda ta ma być wyrazem i formą, podług której materyja nauki rozłożoną być winna, aby była przystępną dla umysłu i stosowną do sił wychowanka. Innej metody wymaga dziecko, innej pachołek, innej młodzież dorastająca. Działwa nie zdolną jest do metody umiejętnej, czyli systematycznej. O ile więcej działwie to, czego ją nauczyć mamy, zechcemy przez dostrzeżenia i wyobrażenia zmysłowe, przez powoływanie ich fantazyi i przez związek z ulubionymi ich zajęciami przyswajać, o tyle gruntowniejszą nadajemy podstawę do rzetelnego wykształcenia a szkołę robimy dla niej rzeczywicie (w lacińskim znaczeniu ludus) miejscem zabawy. Jeżeli metodę uczenia bawiąc do tego ograniczymy wieku i epoki, to nikt rozumny przeciw niej żadnych nie może robić zarzutów. Ale skoro siły rozumu rozwijającego się po nad zmysłową wyobraźnię i fantazyję górować poczynają, metoda ta sama z siebie zwolna ustępować miejsca musi właściwszej; pachołka muszą do twardszej pracy być nakłaniani, a podrastając coraz więcej, niedadzą się sami zbywać w nauce baraszkami, żądając, by ją na seryjo uczono i wyuczano“.

Niemayer był za nadto uczonym człowiekiem, aby w igraszkach filantropistów mógł zasmakować, więc torował wychowaniu poważną, iście humanitarną drogę, wiodącą do moralności, wolności i cnoty. Wprawdzie w nauce religii pragnie on uwzględnienia jedynie tych zasadniczych prawd chrześcijańskich, na które się wszystkie wyznania zgadzają; różnice zapatrywań wyznaniowych, zwłaszcza te, które wkraczają w zakres abstrakcyjnej spekulacyi, leżą według jego mniemania, po za granicą nauki szkolnej i tylko w ostatnim roku historyczną chce o nich mieć wzmiankę. Sposób ten zapatrywań dowodzi, że myśliciel

ten nie daleko odbiegł od filantropinistów, że z duchem czasu, w którym *racyjonalizm* tak potężną brał górę, szukając religii rozumu naturalnej, stanowczo jeszcze nie zerwał; ale — chociaż w tej mierze zajmuje w obec dzisiejszych pojęć naszych zacofane już stanowisko, to jednak różni się i góruje nad filantropinistami i nad duchem racyjonalizmu swoją powagą i głębokiem przekonaniem, z jakim naukę religii za podstawę i niezbędny warunek prawidłowego wychowania uznaje, a zrywa z kosmopolitycznym charakterem racyjonalistów. Zasady Pestalozzowego co do nauki mogą, jego zdaniem, wtedy pożądanym odnieść skutek i wielce dobroczynny wpływ, jeśli większy nacisk położymy na ducha i myśl, niż na literę, to zaś okazać się może: 1) w ograniczeniu przedmiotów nauki w szkole, 2) w uporządkowaniu i w gruntownym wykonaniu planu naukowego; 3) w ścisłym oznaczeniu granic katechetyczno-sokratycznej metody, zwłaszcza w tak zwanych ćwiczeniach rozumowych, a wreszcie 4) w ćwiczeniu dziatwy w ustne wyrażenie myśli.

„Prawdziwdziwie sokratyczna metoda polega nie na samem wypytywaniu dziatwy, ale i na zaspakajaniu jej wątpliwości objawionej pytaniem. To, co zwykle katechezą zwiemy, jest przecież tylko szeregiem uporządkowanych pytań, przy którego układzie, odpowiedzi nauczyciel miał w myśli. Wszystko jego, nierzadko niecierpliwe usiłowanie skierowane bywa do tego, aby rozmowa nie zboczyła z uplanowanego toru, a dziatwa koniecznie odpowiadała tak, jak to sobie nauczyciel umyślił i tego żąda nieomal dosłownie. Wielu bowiem nauczycielom więcej zależy na wyrazie, lub słowie, niż na jasności pojęcia samej rzeczy, stąd nieraz wyborną dziecka odpowiedź odrzucają, jeśli w niej nie było tego wyrazu, na który on sobie dalsze pytanie nawiązał, i dręczy siebie i dziatwę aż do skutku, byle tylko od ubiegogo traktu nie odstąpić!“ — „Poczynając naukę z dzieckiem metodą sokratyczną jest rzeczą niewłaściwą; rozmowi jego trzeba koniecznie pierwszej coś dać, umysł jego pouczyć i wzbogacić zasobem zmysłowych i umysłowych pojęć, dostarczyć materiału, na którymby się jego słabe siły ćwiczyły i któryby sobie na własność przyswajały. Dlatego nie byłoby oł rzeczy, aby dziatwa pamięcią przyswajała sobie zdania, sądy i prawa, które się opierają na przystępnych, dla niej zewnętrznych i wewnętrznych wyobrażeniach, a dopiero na podstawie tych może nauczyciel nawigować swoje rozmówki, aby się o ich rozumieniu i pojmovaniu przeświadczać, przyczem metoda ma być raczej erotematyczną, niż sokratyczną w właściwym tego słowa znaczeniu. Kunsztownie wyróżbowana analiza, zwłaszcza pojęć abstrakcyjnych (psychologicznych i moralnych jak n. p. stósunek, siła, energia, obowiązek, słusność, prawo i t. p.) dziatwie nie wiele przynosi istotnej korzyści. Należałoby taką materję nauki albo całkiem usunąć, albo pożytywnie przyswoić z niej to, co dziatwie może być użyteczne. Poprzedzająca analizę synteza nie jest bynajmniej przeszkodą w rozmyślaniu. Przecież nawet zmysłowe przedmioty naprzód chwytały

w ich ogólności i całości, a dopiero dalej rozpatrując się w nich, stajemy się zdolni do dostrzeżeń szczegółów i ostatecznej analizy; podobnie rzecz się ma z pojęciem, przystępnym określeniem, opisaniem i regułą lub prawem, umysłowi przyswojonym, które następnie przez rozmowę w pojęciu dziatwy należycie i wszechstronnie wyjaśnione być mogą“.

„Na tem polega, kończy Niemayer, główna różnica pomiędzy pochodem nauki Pestalozzowego, a naszą rozwieloną metodą katechizacyjną, a z jej wcale niepokiesząjących rezultatów. należy nam zwolna przychodzić do przekonania, że ona wielce omylną być musi“.

I my zwracamy uwagę naszego nauczycielstwa na tę okoliczność, jako sprawę w całym nauczaniu wielkiego znaczenia, subtelna bowiem różnica tych zapatrywań i ich wykonanie praktyczne opłaca się najskrajniejszymi rezultatami w oświeceniu lub ogłupieniu całych pokoleń. Po stósownem unaocznieniu po pogładowem obrobieniu pojęć, nietylko nie należy obawiać się przyswojenia mechanicznego określeń, praw, reguł lub definicyj, ale żądać tego należy stanowczo. Rozmówki i katechizacyja, erotematyczny i sokratyczny sposób dalszej nauki znajdzie materyjał myśli i punkt zaczepienia, by rzecz w pojęciu dziatwy się wyjaśniała wszechstronnie i pogłębiała. Żądać od młodych i nierozwiniętych mózgów rozumowania, wydobywać z nich gwałtem to, co na tej nieprzysposobionej glebie urosć jeszcze nie może, żądać w ogóle kwiatu nie dawszy przysposobienia, nie wrzuciwszy nawet właściwego nasienia, to istna tyranija lub obłąd, który się też opłaca zgłupieniem pokoleń na potęgę!!

3. *Henryk Stephani.*

(1761 — 1850).

Syn pastora kształcił się w Erlangen także na teologa, przyjął jednak na dłuższy czas obowiązek prywatnego nauczyciela u możnej rodziny, za której wpływem otrzymał publiczny urząd. Jako królewski radca kościelny i szkolny, działał w Augsburgu i Ansbachu, ciesząc się powszechnem uznaniem i łaską panującego w Bawaryi dworu. Gdy jednak w swych wolnomyślnych, racyonalistycznych zapatrywaniach do takich dochodził ostateczności, że nawet najliberalniejszych współwyznawców sumienia urażał, zmieniło się jego powołanie, a w r. 1834 utracił wszystkie swoje urzędy. Mimo, że Stefani znaczenie i wartość religii w sprawie wychowania zapoznawał i własne, szerokie na tem polu działanie płytkością racyonalizmu paraliżował, to przecieź wielkiej zasługi, jaką oddał szkolnictwu i wychowaniu, odmówić mu niepodobna. Uważając szkołę za główny czynnik postępu ludzkości, walczył o jej wyzwolenie, o zdobycie jej samoistnego, niezależnego stanowiska przez całe długie swe życie. Nadto walczył on i na polu ścisłej metody, zwłaszcza z zastarzałym sposobem nauki czytania za pomocą sylabizowania, torując drogę metodzie głoskowania, a jego Fibel (1802), Metodyczne wskazówki do nauki czytania (1804) i inne

tego rodzaju a liczne prace, są historycznego znaczenia. Wysoko uzdolniony, na wskrós duchem Roussa i Basedowa przejęty, jako istny apostoł racjonalizmu, słowem ustnem i pisanem, zyskał on szeroki wpływ na współczesnych, a kierunek jego, poparty przez tak znakomitych mężów, jak Dienter i Diesterweg, jakkolwiek u nich pomiarkowany i głębszy w pojęciu, sięga i odzywa się u wielu po dzisiejszy czas. Pod względem systematyczno naukowym autor nasz nie posunął rzeczy dalej, niż Niemayer, choć nie brak mu pomysłów dorobkowych własnych, godnych zanotowania.

Zasadnicze pojęcia sztuki wychowania: Postanij z wychowaniem, jak z wolną istotą, która swej woli według przepisów rozumu nauczy się tak używać, jak tego najwyższe jej przeznaczenie wymaga. Wychować bowiem człowieka znaczy, usposobić go, aby sam kształcił swe siły do osiągnięcia swego przeznaczenia niezbędne. Wychowawca dokonał dzieła, jeśli wychowanek doprowadził do tego, że on sam dalej w tym kierunku udoskonalać się może, a mianowicie:

1) ze względu na ciało, jeśli rozwinął jego organizm, jak należy, przyczynił go do dietetycznego porządku i nadał mu naturalną zrzeczność i piękność;

2) ze względu na serce, jeśli go wydarł uczuciom zwierzęcym, rozkoszy, a przysposobił do smakowania w wyższych i umysłowych, przez rozbudzenie i wzmocnienie zmysłu i czucia piękna, prawdy i dobra.

3) ze względu na rozum, jeśli udoskonalił jego myślenie, i oświecił potrzebnymi wiadomościami o własnej jego naturze i o stosunkach otaczającego go świata;

4) ze względu na wolę, jeśli ją rozwinął tak, że wychowanek używać jej podług praw moralności i reguł roztropności w całej jest mocy. —

Aby celu tego dostąpić, należy karność szkolną zupełnie zreformować. W tym celu jednak potrzeba:

1) dziecko uważać nie za $\frac{3}{4}$ lub $\frac{7}{8}$ — ale za całego człowieka, i obchodzić się z nim, jak z wolną istotą;

2) moralności nie godzi się wpajać za pomocą plag, ani wszczepiać przez rozbudzenie poczucia honoru, ona bowiem ma być owocem wolności (?) i wewnętrznego uznania przez wychowanków;

3) zmysł moralny nie da się przyczynić, należy go ćwiczeniem i wezwyczajaniem rozwinać;

4) szkoła ma być nie tylko naukowym zakładem, ale i moralnem gimnazjum w pierwotnem znaczeniu tego wyrazu — czyli, praktycznem przygotowaniem do obywatelskiego, publicznego życia.

Jakkolwiek ten sposób widzenia rzeczy wobec dzisiejszych zapartytowań i pojęć wymagałby zastrzeżeń i ograniczających określeń, przytaczamy go przedewszystkiem dla najciekawszego, ostatecznego wniosku autora, który brzmi: aby takie wychowanie było możliwe, musi być uznane za publiczną sprawę pań-

stwa. W tym to, najwyżej stawiającym go widoku, wydał on r. 1805 swoje: „*Grundlinien der Staatserziehungskunst*“, które następnie rozwinął w „*System publicznego wychowania*“; a historykowi musi nasunąć się uwaga, o ile to wcześniej potrzeba uznania wychowania za sprawę państwa stała się przekonaniem narodu, który aktem ustanowienia wiekopomnej Komisji Edukacyjnej i jej urządzeniami wyprzedził szczęśliwiej usiłowania zachodu.

Metoda nauki czytania, jako przedmiotu i zręczności najdonioślejszej w oświeceniu mas przez szkołę, musiała zajmować na pierwszym miejscu umysły wszystkich szermierzy, którzy o należne tej instytucji stanowisko walczyli. Stąd, obok Stephaniego, wspomnieć należy o Graserze, którego Niemcy uważają za twórcę metody czytania na podstawie pisania (Kopczyński, Piramowicz). Francuz Jacotot jest twórcą analityczno-syntetycznej, aczkolwiek niezmiernie mechanicznej metody. Böhme i Vogel nadali jej właściwszy kształt, opierając naukę nie na zdaniu, ale na „representantach“ (Normalwörter). Zresztą czytaj Zarańskiego: Zarys dziejów nauki czytania. Kraków 1868.

Obok Niemayera i Stephaniego, nie można pominąć przynajmniej wzmianki o *Schwarzu*¹⁾, którego systematyczne dzieło, zwłaszcza w obrobieniu *Curtmana* (r. 1805), bardzo poważne w literaturze zajmuje miejsce i dotąd nie jest bez wpływu. Z Niemayerem ma to wspólne, iż opiera się na historycznym gruncie, a ponieważ jest mniej systematyczny, więc znalazł szerokie koło czytelników. Najważniejszą jednak jego zasługą jest to, że zerwał z racjonalizmem, i oparł swój system na gruncie religijnym. Pierwszy on pomiędzy protestanckimi pedagogami nowszych czasów, postawił zasadniczą myśl wychowania na podobieństwo boże, przez co zbliżył się wielce do ostatecznego ideału, tkwiącego w pojęciu chrześcijańskiego humanizmu, wyrabiającego się w umysłach pedagogów katolickiego świata.

A. Jan Michal Sailer.

Równocześnie z Pestalozzim, którego znał i cenił, jak i z Stefanim, współrodakiem, przypadło z losu żyć i działać w Bawarii Sailerowi, zwanemu z całą słuszością „niemieckim Fenelonem“.

Syn ubogiego szewca ujrzał świat w Aresing 1751, a wychowany przez dziecięce lata religijnie, w 10 r. życia udał się do Monachium, gdzie, jako *famulus* w zamożniejszym domu, kończył gimnazjum. Roku 1770 wstąpił do Jezuitów, lecz po zniesieniu zakonu musiał znowu

¹⁾ Urodził się w Giesen r. 1766, umarł jako badeński radzca kościelny i profesor teologii w Heidelbergu r. 1837.

o własnych siłach poświęcić się pracy nad sobą. Studyja uniwersyteckie przebył w Ingolstadium, oddając się nauce teologii, fizyki, matematyki i filozofii, poczem został profesorem uniwersytetu, a kiedy go tam zamknięto, wykładał w Dillingen etykę i teologię pastoralną. Zbawienny a najszlachetniejszy wpływ, jaki wywierał na młodzież, wykładem pełnym nauki i zapału, obejściem pełnym powagi, łagodności i humoru, obudził małoduszne zazdrości innych profesorów, a oczerniony najohydniej o gorszenie młodzieży, o ducha protestanckiego i wolnomyslność religijną, padł ofiarą tego oszczerstwa i pozbawiony został 1794 r. katedry. Młodzież pożegnał słowy: „Uczcie się pracować, milczeć, słuchać i cierpieć, bo łaska Boża wszystkim waszej pracy, milczeniu, posłuszeństwu i cierpieniu pobłogosławi, a posiew wasz szlachetny zejdzie i obfite wyda owoce“. Przez pięć lat Sailer był bez urzędu, lecz skoro 1799 r. Maksymilian Józef objął rządy, powołano go napowrót do katedry, zrazu w Ingolstadium, a potem w Landshucie, gdzie też przez 20 lat rozwinął on najskuteczniej swoje działanie. Jego łagodność i zapał, głęboka nauka i humor, obok prawdziwej pobożności jednały mu miłość i szacunek młodzieży bez granic; jego zmartwić, to było najwyższe przekroczenie solidarności koleżeńskej, ależ bo Sailer żył i postępował z miłością Św. Jana. „Wolę lat 10 cierpieć niewinnie, niż jeden dzień poświęcić jej obronie, a zapomnienia doświadczonych krzywd nie uważam sobie za cnotę; pamięć ich bowiem mać pokój duszy, bez którego niemógłbym żyć i dobrze działać“. W r. 1821 został kanonikiem w Regensburgu, a 1829 biskupem tamże, gdzie też po pracowitem, a obfitem w moralne plony życiu, rozstał się z światem 1832. Król Ludwik I., którego był nauczycielem, kazał mu postawić pomnik, jako wychowawcy i przyjacielowi narodu.

Sailer pracował czynem i przykładem, słowem żywym i pisanem, tak na polu praktyki, jak i teorii, zawsze z najświetniejszym skutkiem, a daleki z natury swej od ducha polemiki i chęci sporów i kłótni, zwalczał i pokonywał z całym spokojem i łagodnością fałszywy kierunek ducha czasu w kościele i szkole. „Niedziw się, mówi on, wstępowi memu do tak powszechnie wielbionego dziś oświecenia, bo wstępowi mój i niechęć są tak rozumne, jak sam rozum. Trzy są rodzaje oświecenia, których nie może nawidzieć moja dusza. Jedno, co tylko burzy i przeczy, drugie co wprawdzie tworzy, lecz marny tylko pieniądz i marne zyski przynosi, trzeci, co niby wyzwala człowieka, ale niestety nie z pęt barbarzyństwa, brutalstwa i zwierzęcej jego dzikości. Tych to trzech rodzajów wielbionego oświecenia nie może cierpieć dusza moja: lecz jeśli te trzy oświecenia rodzaje jednoczą się, i służą, aby siebie za bóstwo na ołtarzu postawić, to jest czwarte, którem już całą duszą pogardzam; owo pogańskie egoistyczne, ubóstwiające się oświecenie, to

istny szatan pod piękną oświecenia maską. Bracie! wyczyść pierwę naczynie, zanim do jego wnętrza wprowadzisz płomień oświaty!

Z prac jego naukowych i literackich (tomów 41), przenikniętych nawskróś duchem ewangelicznym, dalekim od wszelkich skrajności, podnieść oczywiście musimy rzecz: „*O wychowaniu dla wychowawców*“. W niem to streszcza się autor z wszystkiej istoty swego głębokiego umysłu. Jako uczony cenił naukę wysoko, ale o wiele większe znaczenie i wpływ przywiązywał do wychowania. Powszechne rozbudzenie w kierunku pedagogicznym, wywołało w tej chwili prawie powszechny dialektyczno-metodyczny spór, a wśród tego teoretycznego gwaru i poswaru, prowadzonego nie bez różnorodnych zawiści i namietności, tracono z oczu nieraz rzeczywistą i na dłoni leżącą prawdę. Spokojny umysł jego dźwignął się po nad to wszystko. W dziele też jego, choć na każdym kroku przeświadczyć się możemy, iż nie, co tylko na polu nauczania się dokonywało, nie uszło jego uwagi, nieszukić nam wskazówek metodycznych do nauki czytania lub rachunków, bo ono, jak mówi Diesterweg „jest owocem wysokiego i najczystszej zapalać do uszczęśliwienia ludzkości przez wychowanie. Szlachetny ten duch przemawia tam z każdego wiersza, z każdego niemal wyrazu do czytelnika i porywa go na rzecz wysokich celów. Kto z młodych nauczycieli nie podźwignął się na ducha jego czytaniem, nierozgorzał najświętszym swego powołania zapalem, ten niech się nie ima nauczycielskiego warsztatu, a szkoła i wychowanie nie wiele w nim utraci“. W szkole chce Sailer widzieć i mieć przede wszystkim *z a k ł a d w y c h o w a w c z y*, a w nauczycielu przede wszystkim *w y c h o w a w c ę*; lecz nie pochlebiał nauczycielstwu, nie rozbudzał próżności, jak Stephani, przez otaczanie w szumny sposób aureolą ich wysokiego powołania i zawodu, ale wskazywał wprost drogę do uszczęśliwienia mas przez wychowanie, a do tej świętej sprawy całem gorącym swojego serca zapalał, w chrześcijańskiej skromności widząc warunek, bez którego nie można być doskonałym nauczycielem-wychowawcą. Najwyższa w nauczaniu zręczność nie miała u niego znaczenia, jeśli jej nie towarzyszyła wychowawcza miłość i prawdziwie pedagogiczne namaszczenie. Tym sposobem widzenia i działania dotknął on jakby najumiejętniejszą dłoń krwawej rany swojego czasu, ugodził w samą istotę rzeczy, a chociaż nie pokusił się o tak w modzie będące wówczas wystawienie systemu wychowania, to przecież w dziejach pojęć pedagogicznych, historii wychowania i szkoły, wybitne zajmuje stanowisko. Niejednemu też i dziś społeczeństwu w pewnej chwili rozwojowej, zasób jego rozumu i dobrej woli przyjsć może w pomoc z błogosławionym wpływem.

„Różne są formy wychowania; nie wiele z nich się udają. Jedną kształci zewnętrznego człowieka, a z tej szkoły

wychodzą ludzie pięknego pozoru, zgrabnych ukłonów i czystej wymowy. Druga kształci wewnętrznego człowieka, zwłaszcza co do głowy; z tej szkoły wychodzą gadatliwi rezonerzy, półmędrki, którzy nie mogąc z sobą przyjść do równowagi, wszystkich w około niepokoją. Trzecia kształci wewnętrznego człowieka, zwłaszcza jego wolę, a z tej szkoły wychodzą dobrzy i pobożni ludzie, lecz z ograniczonymi wiadomościami. Czwarta ma na oku całego wewnętrznego człowieka i jego zewnętrżność także, a z tej szkoły wychodzą prawe serca, jasne głowy i zręczne ciała. Piąta kształci całego wewnętrznego człowieka w duchu chrześcijańskim i z ducha jego zewnętrżną formę; z tej szkoły wychodzą, najwięksi i najużyteczniejsi ludzie. To, co w nas jest „boskie” rozwijać i do pierwowzoru przybliżać, pozostanie na zawsze ostatecznym celem wszelkiej doskonałości, a więc i celem wychowania“.

„Jeżeli w dziecięciu ziemi zmysłowości w surowe nie ujmie my karby, to pozostanie dzikim człowiekiem, zwierzęciem. Jeżeli w nim nie rozwiniemy poznania i nie ukształcimy rozumu, to wzrósłszy, nie dźwignie się po nad stan pierwotnej surowości i nieokrzesania. Jeżeli całej fizycznej i duchowej jego istoty nie ukształcimy do towarzyskiego obcowania i obywatelskiego życia wśród ludzi, to nigdy on nie wyjdzie ze stanu barbarzyństwa. Jeżeli w dziecięciu ziemi siły i mocy swobodnego wyboru i działania nie rozwiniemy według zakonu sumienia, to muszą okazać się w nim przywary kultury, lub barbarzyństwa. I nie dość jest człowieka ćwiczyć, rozwijać, kształcić, cywilizować, i umoralniać, ale go trzeba uduchowić (*divinisieren*), to jest, do isticie duchowego życia przysposobić, jeżeli właściwe życie na ziemi tu nie ma mu być obce.“ — „Bądźcie sami lepszymi, a młodzież będzie lepszą!“

„Nauczać (*erudire*), to znaczy przedewszystkiem z rzeczy surowej i nie okrzesanej dobywać kształt. Uczeni nasi słusznie polecają w tej mierze sokratyczny sposób postępowania, ale zapominają, że Sokrates nie na darmo był synem rzeźbiarza i kobiecej lekarki. Rozwijając ducha naśladował on matkę — o ile jednak lenistwo i pycha płodzą zaczynały głupstwa i przesady, szedł za przykładem ojca, ciało śmiało, aby z surowego kłosa dobyć kształt pożądany. I w tem błędzą powszechnie: chcą kształcić mędrców, nie rugując z umysłów głupstwa, a z serc moralnej nędzy“.

Sailer pierwszy na zachodzie kojarzył w sobie i jednoczył w dążeniu słowem i czynem kierunek *humanitarny z ewangelicznym* duchem chrześcijaństwa. Jego śladem szło wielu katolickich pedagogów-pisarzy, jak **Bernhard Overberg** (1754 — 1826), wielce zasłużony mistrz nauczycieli i nauczycielek w Monastyrze westfalskim, znany w literaturze ze swej „Wskazówki do skutecznego nauczania w szkole“ (*Anweisung zu einem zweckmässigen Schulunterrichte* 1793), która się wielu następnych doczekała wydań, bo technie zarówno humanitarnym duchem, jak i prawdziwą pobożnością. **Jan Graser** (1766 — 1841), przede wszystkim metodyk. Pedagogiczne jego dzieło: „Boskość jako zasada

jedynie prawdziwego wychowania“ (Divinität als Prinzip der einzig wahren Menschenerziehung) przez ortodoktów zbyt surowo było sądzone. Owo „*Divinität*“ w człowieku, to „podobieństwo boże“, na które został stworzony, więc je przez wychowanie w pełni rozwinąć należy. Autor jednak do osiągnięcia tego celu większy kładzie nacisk na skuteczność i użycie środków wyrobionych w rodzinie, ludzkich stosunkach i urządzeniach społecznych, i więcej im ufa, niż środkom i urządzeniom instytucji kościelnej lub bezwzględnej wierze. Wreszcie *Jan Hergenröther*, dyrektor Seminarjum w Würzburgu (zmarty 1835), znany w szerszych kołach z dzieła: „*Nauka wychowania w duchu chrześcijaństwa*“, wypił, jak całe to zacne grono, także swój kielich goryczy. Do nich wreszcie, jako pisarzy katolickich, należy także znakomity austriacki pedagog :

5. Wincenty Edward Milde.

Milde urodził się r. 1777 z ojca introligatora, w Bernie, gdzie kończył szkoły początkowe i średnie, poczem odbył studia teologiczne w Wiedniu. R. 1800 przyjął święcenia kapłańskie, był korrepetytorem języków wschodnich, a r. 1802 katechetą w szkole normalnej św. Anny, tudzież w c. k. cywilnym pensjonacie żeńskim. W trzy lata został wezwany do wykładu pedagogiki w Uniwersytecie, wkrótce jednak, przez wzgląd na zdrowie (1840), cofnął się na probostwo w Wolfpassing, a potem w Krems. R. 1823 powołał go Cesarz Franciszek na stolicę biskupią w Litomierzycach, a r. 1831 został arcybiskupem w Wiedniu, gdzie też r. 1853 umarł, czyniąc zapis, z którego do dziś dnia wielka ilość nauczycieli ludowych dyecezyi wiedeńskiej znaczne pobiera zapomogi.

W r. 1843 wydał Milde swe dwutomowe dzieło: „*Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde*“, którem zajmuje w literaturze tego kierunku bardzo poważne miejsce. Oparwszy swoją naukę na gruncie antropologiczno-psychologicznym, zbliżył ją do dzisiejszego stanowiska. Treść rzeczy uporządkował systematycznie i wyczerpująco. Omówiwszy we wstępie przyrodzone zdolności człowieka i sposób ich kształcenia, poświęca pierwszą część wychowaniu fizycznemu, drugą intelektualnemu ukształceniu, w trzeciej części zajmuje się kształceniem uczuć, a w czwartej wykształceniem woli. Zwraca on uwagę na niezbędną potrzebę stosowania się do indywidualności wychowanka, a ważny ten krok toruje drogę do naukowego uzasadnienia potrzeby narodowego wychowania, więc też wyzwala sprawę naszą z pęt kosmopolityzmu, który ciąży nieustannie w umysłowości niemieckiej w tej dziejowej chwili. Milde ogarnął, podobnie jak Niemayer, całość przedmiotu i wszystką odnośną literaturę, ale nadto błysnął wieloma bardzo zdro-

wymi, pięknymi i praktycznymi pomysłami i wskazówkami, a będąc na wskrós religijnym, daleki jest zarazem od zasklepienia, małoduszności lub skrajnego wyznaniowego zapалу. Wreszcie podnieść należy, że był także znakomitym praktykiem, jego ton nauki, a przedewszystkiem mistrzostwo w k a t e c h i z a c y i stawiają go w pierwszym rzędzie pedagogów-nauczycieli owego czasu.

„Co znaczy religijność. Religijne ukształcenie zawisło częścią od wyobrażeń tej kategorii, częścią od sposobu, w jaki je dzieciom przyswajamy. Kto swemu wychowankowi puste, czerze, niezrozumiałe wpaja i przyswaja formy, kto zaniedbuje opierać wyobrażeń religijnych na przekonaniu, kto nie umie tymi prawdami wpływać na uczucia i pożądanja, kto działwę jedynie do mechanicznego wykonywania praktyk religijnych nakłada, ten nie śmie mówić, że dołożył starań, aby wychowanek religijnie wychować. Religijność nie jest przymiotem głowy, ale własnością i serca. Ona polega na gruntownem poznaniu i przekonaniu o Bogu i jego do nas stósunku, tudzież na żywej, ciągle przytomnej pamięci o tem i wpływie tych przekonań na nasze usposobienie i działanie“.

„.....Żaden środek nie chroni serca ludzkiego tak pewnie od moralnego zepsucia, jak szczerza religijność, a jej obniżenie się w człowieku i społeczeństwie musi spowodować moralny upadek. Ależ nie bierzmy za jedno prawdziwej religijności z suchą wiedzą, czczych formulek, mechaniczną ich praktyką, albo z czynem, choćby gorącym i uczuciami bez właściwych skutków w życiu“.

„.....Przymusowe zniewalanie działwy do praktyk religijnych, których treści, znaczenia i celu ona nie pojmuje, jest sprawą bezwzględnie szkodliwą. W ten sposób bowiem nakładamy ją do poziomego i nędznego mechanizmu, zaiechęcamy lub zobojętniamy do tego, co się nazywa religiją, i naprowadzamy na błędną myśl, jakoby w pewnych zewnętrznych praktykach tkwiła tajemnica lub magiczna siła. Z tego jednak to jedynie wynika, że działwę do pewnych praktyk i ćwiczeń nie wcześniej nakłaniać należy, aż ich znaczenie dosko-nale rozumie“.

Mówiąc o Mildem trudno nie wspomnieć Franciszka Michała Vierthaler'a, (1758—1827), który jużto jako profesor uniwersytetu w Salzburgu, jużto jako dyrektor c. k. Zakładu sierót w Wiedniu rozwinął szeroko i skutecznie swoją pedagogiczną działalność. Z pośród wielu pedagogicznych prac, jak: *Elemente der Pädagogik und Methodik*, tudzież *Entwurf der Erziehungskunde* (1794) dzieło jego pod tytułem: *Geist der Sokratik* (1793) najważniejsze zajmuje miejsce.

Na dźwignienie szkolnictwa w Austrii, podupadłego w skutek ustawy 1805 r. wpływali od r. 1848—1863 skutecznie trzej mężowie stanu: Baron *Feuchtersleben*, Hrabia *Thun* i Baron *Helfert*.

6. *Fryderyk Adolf Wilhelm Diesterweg.*

Nie mniejszy ruch umysłów, jak w katolickich Niemczech, objawia się i pośród protestantów, a obok Niemayera i Stephaniego, widzimy cały szereg na polu wychowania i szkolnictwa wielce zasługujących się lub zasłużonych pracowników i mężów, z których najwybitniejsze stanowisko zajmuje Diesterweg, a to zarówno swoim świetnem literackiem działaniem, jak praktyką szkolną, a wreszcie i pracą w parlamencie.

W metodzie zwolennik Pestalozzowego, pod względem pojęć wychowawczych przechylał się on do racjonalistycznych zapatrywań Roussa, a wszystką nauką i całym sercem zapaleń dążąc do zrealizowania wymarzonego w szkolnictwie ideału swego, żądał może za wiele, sięgał za daleko i z istotną minął się prawdą, — ale zdobycze jego na rzecz wychowania i szkoły są olbrzymiego znaczenia. Współcześni, czy to przez ortodoksyję, czy przez umysłową gnusność, czy przez zawziętą zawodową, czy zarozumiałość stanu, mogli mu z powodu jego daleko sięgających i skrajnych widoków, zwłaszcza przy jego otwartym i szczerym charakterze, ciężkie robić zarzuty, mogli nawet nie bez słuszności odciąć go zupełnie od bezpośredniego ze szkołą zetknięcia, na pewne jego zapatrywania żaden głębszy pedagog dziś i na przyszłość godzić się nie będzie: ale też nikt dokładnie obliczyć i należycie ocenić nie zdoła, ile właśnie tym jego skrajnym i za daleko sięgającym widokom i dążeniom zawdzięcza szkolnictwo, szkoła i wychowanie publiczne, dźwignąwszy się tu, gdzie jest i rozwijając się tak, jak rozwija. Zapewne, że jego zdanie i żądanie, by szkoła była bezwyznaniowa, a przede wszystkim wolna od wszelkiego wpływu i nadzoru kościoła, nigdy już nie znajdzie między rozsądnymi ludźmi zwolenników, jemu zaś przysporzyło zgryzot i było powodem ciężkiego zarzutu o bezreligijność. Natomiast dążenie pod hasłem, by wychowanie było *powszechne* i *narodowe* , a przecież takie, aby się pojęciom *humanitarnym* nie sprzeciwiało, nie przestanie ożywiać wszystkich szlachetnych umysłów, wszystkich pedagogów i wszystkich myślicieli i pracowników społecznych, dopóki z naszą sprawą nie staniemy w zgodzie z prawdą, tak dawno objawioną, a tak wolno i ciężko realizującą się w życiu społeczeństw.

Diesterweg urodził się r. 1790 w Siegen w Westfalii, z ojca urzędnika sądowego, powszechnie szanowanego, i z matki, obdarzonej wielce szlachetnym umysłem, która dziesięcioro swych dzieci umiała wychowywać w prawdziwej pobożności. Nauka w gimnazjum nie zaspokajała potrzeb jego żywego umysłu, więc pola i łąki z obszarem swych zjawisk i rzemieślnicze warsztaty z różnaitością swych zajęć, dostarczały mu duchowego pokarmu, który obficie pochłaniał. Studya

uniwersyteckie odbywał w Herbornie i w Tübindze, poświęcając się matematyce, filozofii i historii, a po ich ukończeniu (1811) miał zamiar zostać inżynierem. W tym celu dążył do Düsseldorfu, aby złożyć odpowiedni egzamin, ale gdy z powodu wojennych przygotowań komisya egzaminacyjna przestała urzędować, wracał do Manheimu, gdzie brat jego był profesorem w liceum. W Eberfeld zetknął się z Fryderykiem Wilbergem, przyjacielem swego brata, przełożonym naukowego zakładu, mężem szerokich poglądów, najszlachetniejszych przekonań i gorącego serca, a okoliczność ta wpłynęła stanowczo, iż Diesterweg zamiast inżynierem, — został pedagogiem!

Pod względem metodycznym chciał on zrazu pójść drogą wskazaną przez Pestalozzego, atoli z akademickiem ówczesnem wykształceniem nie szło mu łatwo, brak wprawy zastępował zapalem. W r. 1813 powołano go do Frankfurtu n. M. do wykładu matematyki i fizyki w klasach wyższych szkoły wzorowej, gdzie wszystkich pracowników ożywiał duch Pestalozzego. W r. 1818 przyjął rektorat szkoły łacińskiej w Eberfeld, ale gdy tu przekonał się, że w danych warunkach postępowe usiłowania jego w duchu Pestalozzego rozbijają się bez skutku, rozważając materyjalną i moralną nędzę swego narodu, zagrzany zapalem Wilberga w tym kierunku, postanowił porzucić nauczycielstwo w szkołach średnich, a oddać się cały ludowemu szkolnictwu i wychowaniu. „Nie chcę na darmo żyć, lecz wszystkie siły, wszystkie środki i wszystką sposobność poświęcić pragnę, aby ze sprawą naszego ludu, jego oświatą i wychowaniem, doszło tam, gdzie dojść powinno“. W tym widoku zgłosił się do rządu z swymi usługami, który powołując do życia w nadreńskiej prowincyi seminaryja, oddał mu kierownictwo takiego zakładu w Mörs w r. 1820. Tu z razu sam, potem łącznie z innymi profesorami, pracował przez lat 12 i wydał sporą liczbę nauczycieli, ożywionych zacnym jego i patrijotycznym duchem, a gdy od tej daty zaczyna się i jego literacka działalność, zwłaszcza gdy (od r. 1827) wydawnictwem „*Rheinische Blätter für Erziehung und Unterricht*“ potężny jego wpływ zwrócił uwagę przełożonych władz, powołano go r. 1832 na dyrektora seminaryjum do Berlina. Obojętność i zacofanie, jakie tu zastał, zniewalały jego umysł, świętym interesem ożywiony, do ciągłej walki. Pragnął podnieść swój zakład tak, aby kandydaci i do wyższych szkół ludowych z niego odpowiednie wynosili przysposobienie; przedewszystkiem jednak otoczył szkołkę ćwiczeń należytą opieką, gdyż, jego zdaniem, seminaryjum tyle ma wartości, ile jej ma połączona z niem szkoła; urządził ją w klas sześć, a nawet znalazł czas udzielania w niej nauki rachunków, geometryi i języka ojczystego.

Rozkosz to była prawdziwa, mówi naoczny świadek, jak pod jego kierunkiem dziatwa rozwiązywała najtrudniejsze zagadnienia rachunkowe, jak występując z ławek, otoczyła swojego mistrza przy tablicy i pod wpływem jego pytań odnajdywała na wyścigi geometryczne prawidła, kiedy najlżejszy znak wystarczał, aby przywrócić zwykły porządek szkolny; potem reasumowano rzecz i kończono naukę, zostawiając młodzież z płonącym obliczem zaspokojonego interesu.

Aby podźwignąć stan nauczycielski, zawiązał w Berlinie *Towarzystwo Pedagogiczne* i poruszał w niem ustawicznie sprawy, które coraz powszechniejszy budziły interes; miłośnik roztrząsań cieszył się, gdy przeciwne ścierały się zdania, wiedząc, że z nich wychodzi kryształ prawdy. W r. 1835 wydał w dwu tomach swego Przewodnika. (*Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer*), dzieło, oparte na głębokiej nauce, szerokiem doświadczeniu a pełne natchnionych myśli; oczekiwało się ono wielu wydań, bo w całej pełni jest tem, co w tytule zapowiada i czem był Diesterweg sam dla kraju i nauczycielstwa. Aby bliżej poznać metodę wzajemnego uczenia Bell-Lankastera¹⁾, udał się do Danii r. 1836, zbadał ją i ocenił należycie, jako mechanizm potępił, i obrońców jej pokonał tak dalece, że zamierzonego w szkołach pruskich zaprowadzenia jej zaniechano. Zdaniem naszym, umysł jego, pełen zapału na rzecz oświaty ludu, w ten sposób przeżył szczęśliwie wielką pokusę, a tem samem dźwignął się o wiele wyżej.

¹⁾ Metoda, zwana Bell-Lankastera, ile że równocześnie przez kwakra Józefa Lankastera i Andrzeja Bella, księdza anglikańskiego, przybyłego z Indyj wschodnich, uprawiana w Londynie, istniała na wschodzie od niepamiętnych podobno lat. Jest to raczej szczególne urządzenie szkoły, niż metoda, w widoku jak najszybszego osiągnięcia rezultatów nauki, pojętej jako udzielenie prostych zręczności i wiadomości. Lankaster, tknięty niedolą ludu londyńskiego, przysposobił kilku zdolniejszych uczniów w przedmiotach elementarnych tak, że pod jego okiem w przydzielonych klasach ze skutkiem nauczać mogli. Szkoła jego dzieliła się na 8 klas (choćby ław w jednej izbie), a każda klasa i każdy przedmiot miał swego monitora. Lankaster pouczał monit rów, a ci pouczali powierzone sobie gromadki, będąc o jedną lekcję uczeńsi. Każdy uczeń klasy wyższej mógł być monitorem klasy niższej, a wszystko odbywało się w wielkim porządku i na komendę, ile że każdy przedmiot na każdą klasę miał ściśle oznaczony stopniowy zakres. Porządek ten i ściśle wykonanie jego były rękomią skutku nauki, nawet nie bez wychowawczych rezultatów (formalnych), acz oświecenie, a raczej wpajanie wiadomości i zręczności były maszynowym mechanizmem. Szkoły te, mnożyć się mogły tanim kosztem bez końca i liczyć po tysiąc uczniów pod jednym nauczycielem, to też od r. 1798 do połowy bieżącego stulecia, liczba ich wzrosła w samej Anglii do 15 tysięcy. Ludzie goręcej pragnący pospiesznego dźwignienia mas narodu z ciemnoty, przyklaskiwali tej istnej fabryce nauczania, która chwilowo odnosiła częściowe edukacyjne rezultaty zewnętrzne, ale nie uwzględniając istotnej potrzeby i warunków rozwoju ducha, jako istoty wychowania, nie mogła zastąpić porządku i prawidłowo udzielanej instrukcyi elementarnej. Jak w Niemczech i we Francyi, znalazła ona i u nas zwolenników (Dr. Krzyżanowski. Uwagi r. 1819) i zastosowanie w wojsku i w szkołach w Warszawie, ale upadła z braku wytrwałych nauczycieli. Dziwne losy spotkały zapasników tej metody. Lankaster, prześladowany przez duchowieństwo anglikańskie, jako innowierca, umarł 1838 prawie z głodu w Ameryce północnej; Bell, wsparty przez panujący kościół, zostawił (1832) milionowy majątek.

Atoli sprzeczność między dążeniami ówczesnego rządu z jednej, panującymi pojęciami oświeconego świata z drugiej, a kierunkiem, w jakim pisał i działał Diesterweg, z trzeciej strony, przybierać zaczynała coraz większe rozmiary. Rzucono się na jego zbyt wolnomysłne, skrajne i z zapalem rozpowszechniane żądania i usiłowania, napominano o pomiarkowanie się w zapędach, a wreszcie zażądano wyraźnie, aby się wstrzymał od pióra w tym kierunku. Dla niego było to niepodobieństwem, gdyż właśnie w tem literackim działaniu na rzecz swych ideałów i jego wpływie na nauczycielski świat, znajdował on wszystko moralne zadowolenie i otuchę. W r. 1847 pozbawiono go przeto dyrekcyi seminaryjum, a zostawiając dochody, robiono propozycyję, aby objął kierownictwo zakładu ociemniałych, co jednak nie mogło pocieszyć przygnębionego, ale nie dającego się złamać jego umysłu, kiedy utracił ukochane całym sercem pole praktycznej działalności. „Było mi tak na sercu, mówi on, jak gdybym przeżył własną śmierć i był na własnym pogrzebie“. Po marcowych wypadkach 1848 r. rząd powołał go na radcę szkół prowincyj wschodnich, on jednak upierał się, aby mu zwrócono dyrekturę seminaryjum, a kiedy na to nie chciano się zdecydować, podał się na pensyję r. 1850.

Co przytem myślał i czuł, mówią jego własne wyrazy: „Niegodzi się nie przeciw własnemu przekonaniu, owemu bóstwu w nas czynić. Kto tak postąpi, ten za życia popada w śmierć duchową i moralną. Wierność swemu przekonaniu nie pozwala na żadne wyjątki i ustępstwa. Kosztowało mię to bardzo wiele, bo przyniosło w skutku utratę pięknego stanowiska, które nauczycielowi, kochającemu swój zawód, więcej waży, niż połowę życia — ale niemożem inaczej postąpić.

Rok wcześniej (1849) poznał on osobiście Fröbła, twórcę ogródków dziecięcych i Middendorffa, wychowawcę ogrodniczek, a chwile spędzone z nimi liczył do szczęśliwych dni swego życia. Z ustąpieniem z urzędu, praca literacka nie doznała przerwy — obok drobniejszych rozpraw począł on wydawać (1851) *Rocznik pedagogiczny*, umieszczając w nim zajmujące biografije i roztrząsania naukowe tego kierunku. Kiedy w r. 1854 organizacja szkolna Ramera ogłoszoną została, walczył przeciw niej wydaniem trzech broszur i dowodził, że wkrótce do historii należeć będzie. Jako poseł do sejmu r. 1860 występował ostro przeciw tej regulatiwie szkolnej, przepowiadając koniec jej panowania, co rzeczywiście w 12 lat nastąpiło. Wreszcie wspomnieć musimy o piśmie, pełnem treści, pod tytułem: „*Pedagogisches Wollen und Sollen*“. W czasie wojny 1866 r. umarła mu żona na panującą epidemię; w kilka dni po jej śmierci uległ i on zarazie, a po ciężkiej walce całego życia o światło, słuszość, prawdę — spoczął w Panu.

Przytoczone poniżej myśli, zdania i zasady rzucają nam światło na jego charakter i ducha, w jakim żył i działał.

„Coś o wiele wyższego i wspanialszego, niż gwieździste niebo i wszystka ziemia krasa, nosi prawy człowiek w swem sercu. Jak niebo dalekie od ziemi, tak piękność wewnętrzna — *piękno duszy* — góruje i przewyższa wszystkie zewnętrzne piękności. Dla tego nigdy nie będzie dosyć wołać do młodzieży: serce wasze uczynicie ołtarzem Najwyższego. Bez pobożności t. j. bez wiary, bez ufności w Boga, bez miłości do Tego, który nam drogę wskazał i sam usiłował, bez zaufania, że Bóg wszystkim najlepiej kieruje, a każde dobre ludzkie dzieło jego opieką się cieszy — bez tego wszystkiego zbraknie wam w życiu punktu oparcia i podstawy. I wy chcielibyście biedny i nędzny nasz lud wychowywać — bez religii? Przekleństwo ściagałoby was i dotknęło nawet po za gróbową deską, zamiast błogosławieństwa. W godzinie klęsk i nieszczęść okazuje się, co zdolne wytrzymać próbę? Uważcie człowieka, coż mu wśród życiowych walk i ciężkiej potrzeby, kotwicą jest i łodzią ratunkową wśród toni? Może jego zręczność i wprawa w pamięciowych rachunkach, może biegłość w obliczaniu figur geometrycznych, i wielkości a stosunku kątów, może znajomość wszystkich części składowych jego ciała? Może gruntowna wiedza o kluczach muzycznych i rodzajach gam, lub akordów, płazów zresztą, owadów i różnego rodzaju gadów i robactwa? Te wiadomości nie pocieszą ojca przy łożu, w kwiecie wieku, i w pełni pięknych nadziei umierającego syna, — nie pocieszą syna, kiedy mu z ojcem umierającym żegnać się przyjdzie. „Bóg dał, Bóg wziął, niech się dzieje święta Jego wola“. „Kto się w opiekę podda Panu swemu, i całym sercem szczerze ufa jemu — tego nie dotknie żadna wielka trwoga“ — a takie przekonania spokoją, pocieszają, wzmacniają i dodają odwagi do wytrwania, a często doprowadzają do zwycięstwa. — Z Bogiem! to ma być hasłem po chrześcijańsku pobożnego człowieka — nie bez Niego, a wszystko z Nim i przez Niego“. — „Pobożność nie jest tylko prostem podporządkowaniem woli naszej pod wolą Boga — podporządkowanie to jest skutkiem pobożności, która jest czemś więcej, bo jest sposobem czucia i sposobem myślenia, i stałem usposobieniem oddania wszystkich drgnień duszy Bogu i jednoczenia się z Nim“.

„Służyć Bogu, to nie znaczy przeciwstawić się rzeczywistości światu i błąkać się w sferze wymarzonych ideałów; służyć Bogu to znaczy, stanąć w pośrodku świata, aby go duchowo przeniknąć i opanować, wszystko co piękne dobre i prawdziwe powoływać do życia, co złe i niegodne, wytępić, stosunki ludzkie uszlachetniać i temu służyć wszystkich sił wytężeniem“.

„Wdzięczność jest istotnie rodzajem religijnego uczucia“.

„Piękny to wyraz „*humanizm*“ a bywa, jak prawie wszystkie hasła głębokiego znaczenia, przeróżnie pojmowany i tłumaczony. Aby uniknąć nieporozumienia powiem krótko:

1) Humanizm, to sprawiedliwość. Boże zachowaj, abym miał kruszyć kopię za humanizmem, odrzucającym w wychowaniu powagę i surowość, które w wielu okolicznościach istotną i jedyną są humanitarnością.

2) Humanizm, to przeświadczenie, że wewnętrzna istota człowieka jest boskiej natury; krótko mówiąc: *humanizm, to chrześcijaństwo*“.

„Błogosławieni ci, którzy, spokojąc pragnienie wiedzy, nie utracili na jej opłatę świeżości swego uczucia. Duch wzmacnia ciało, jeśli jest energicznie czynny. Mistrzem w życiu zostać można tylko przez wytężenie sił. Wiedza pamięciowa jest wiedzą słów, wiedza rzeczy, to pamięć wyobrażeń i poglądu na rzecz. Sąd kobiet o rzeczach blisko leżących i praktycznych n. p. sąd o ogólnym charakterze mężczyzny, jest w regule trafniejszy, niż sąd mężczyzn. Myślenie kobiet jest więcej zmysłowe, obrazowe, pogładowe i tańcem jest ich poznanie; dziecinne myślenie jest także obrazowym myśleniem. Dlatego kobiety nadają się niezmiennie do początkowego nauczania i to zarówno do nauczania chłopców, jak i dziewcząt.“

„Źle jest zepsuć żołądek, gdyż przez to zbywa nam na krwi, która jest źródłem fizycznych sił. Ale o wiele gorzej zepsuć sobie głowę przez niestrawny nadmiar wiadomości, gdyż, kto cierpi na niestrawność w głowie, cierpieć musi i na umyśle, który jest źródłem naszego usposobienia i wszystkiej udolności naszej. Można przy wysokim rozumie mieć bogato rozwinięte uczucie — chociaż to bywa rzadkością, w regule bowiem duchowość człowieka przechyla się na jedną stronę więcej, lub na drugą. Przewaga uczuć po nad rozumem, w każdym razie, jest korzystniejszą sprawą, gdyż wszystko, co wielkie i wspaniałe, wszystko wysilenie ku temu, co szlachetne, pochodzi ze sfery uczuć, czyli usposobienia umysłu.“

„Przez i n d y w i d u a l n o ś ć (osobniczość) człowieka rozumiem każde mu dziecku przyrodzoną, pierwotną właściwość jego istoty. Ona od Boga dana, a On chce jej rozwinięcia i ukształcenia. Nikt nie może, nikt nie powinien drugiemu być równym. Wszyscy jesteśmy ludźmi, ale każdy z nas jest innym, w swoim rodzaju — oryginałem na swój sposób; w każdym boży pierwiastek na właściwy sposób objawić się powinien. Na tem polega różnaitość i wspaniałość ludzkiego życia, a w utrzymaniu i rozwinięciu tej wspaniałej różnaitości tkwi wszystka szczęśliwość ludzkiego życia i działania. Bez indywidualności i jej skutku wszystko życie byłoby rodzajem himery. Na niej polega skuteczność pracy w dobranem do niej powołaniu, lub zawodzie naszym. Nawet religijność w człowieku objawia się stósownie do indywidualności. U jednych, jako rzecz nauki i rozumowego przekonania, u innych, jako sprawa uczucia, u innych, jako skierowana w pewną stronę energija czynu. Kto indywidualności nie bierze w rachunek i nie popiera jej rozwoju, nie jest wychowawcą — ale tyranem i despota“.

„Charakteru nie można w umysł z zewnątrz wprowadzić — bo on musi być rodzimym wyrobem wewnętrznej istoty człowieka. Można charakter obcym charakterem wzmocnić, spotęgować i to wzrastać musi on z wnętrza naszej istoty. Charakteru nie można z d e f i n i j o w a ć, bo to nie jest matematyczne pojęcie, daje się tylko o k r e ś l a ć! Jeżeli znamy życie, pisma, przekonania i usiłowania człowieka, znamy tem samem jego charakter“.

„Człowiek jest organiczną istotą; każda organiczna istota rozwija się z swego wnętrza, a popęd do tego rozwoju tkwi w niej. Popęd ten wymaga wszechstronnego rozwinięcia, więc człowiek dąży do wszechstronnego i swobodnego rozwoju swego przyrodzenia. Celem tego jest doskonale ukształcenie sił i ich swobodne użycie. Rozwój ten dokonuje się według wewnętrznych, przyrodzonych praw; kto ma na ten rozwój człowieka wpływać, czyli człowieka wychowywać, musi te prawa znać i według nich postępować. W tych zdaniach tkwi zasada ewolucyi. Mechanizm, zasada wręcz przeciwna, chce człowieka od zewnątrz ukształcić, jedno mu przyswoić, drugiego udzielić, do trzeciego wprowadzić i nałożyć — zrobić użytecznym — słowem zewnątrz wymustrować i przyrządzić. Zasada ewolucyjna jest prawem rozumnego życia dobrze zorganizowanej społeczności“.

„Szkoła wspiera domowe wychowanie i przygotowuje do publicznego życia; kościół przyprowadza do rozkwitu i zdobi społeczne życie, uświęcając je niewzruszonymi ideami prawdy i pobożności. Wszystko winno dążyć do osiągnięcia jak najdoskonalszego stanu ludzkiego bytu. Życie więc samo jest ostatecznym celem (?) wychowawcy w rodzinie, w szkole, w państwie i w kościele. Życie bowiem jest wielkiem kołem, w którym zbiegają się wszystkie interesy, więc do jego ukształcenia wszystkie czynniki i dźwignie skierowane być winny, w tym kierunku pracować mają wszyscy ojcowie, nauczyciele, mężowie stanu i duchowni“. — Zasada powyższa najwięcej tchnie pogoni z mem, wygląda, jakby zorza idei wszechwładztwa państwa dzisiejszych Niemiec.

„Mojem zdaniem, ostatni cel wychowania jest samodzielność. Do tego wyłącznie (?) należy człowieka wychować, bo o tyle będzie wychowanym, o ile samodzielnym, o tyle źle wychowanym i nie ukształconym, o ile zbywać mu będzie na samodzielności. Doprowadzenie wychowanka do samodzielności jest ostatecznym i najwyższym celem czynności i zasadą wszystkiego ludzkiego wychowania. Ale do tej formalnej zasady muszę dołożyć i materalną, dlatego mówię, że celem wychowania ma być: rozwój samodzielności wychowanka w usługę prawdy i dobra, czyli w wytwarzaniu prawdy i dobra w życiu publicznem i społeczeństwie. Ukształtowanie życia na zasadach piękna, prawdy i dobra, przez najwyższe napięcie samodzielności, oto zadanie dane człowiekowi do rozwiązania. Wychowanie uważać należy za skończone, jeżeli wychowanek do tego stopnia dojrzał, że posiada siłę i wolę samego siebie przez całe życie kształcić i doskonalić, a zna sposób, w jaki to na sobie wykonać, i w jaki na ukształcenie stosunków świata oddziaływać należy, tak to rezultat życia człowieka jest własnem jego dziełem. — Narodowe wychowanie jest tam możliwe, gdzie naród ścisłą, zamkniętą w sobie jedność stanowi“.

Kończymy te wyciągi zdaniem, które, zwłaszcza w naszym położeniu, powinno się stać kardynalnem prawidłem wychowawców i nauczycieli:

„Kto chce wolności, musi chcieć porządku; kto chce porządku, musi wymagać poszanowania prawa, kto chce poszanowania prawa, musi chcieć wychowania do poszanowania praw i wychowania w poszanowaniu nauczyciela. Kto pod powyższym warunkiem tych rzeczy nie chce, lub tego chce pod innym warunkiem, lub dla innych względów,—ten niewie, czego chce. Im wolniejsze państwo być ma, tym surowsze musi być wychowanie“. Ale pamiętajmy, że poszanowanie nauczyciela nie ma być tylko wynikiem poszanowania urzędu, ale szacunkiem człowieka, który się umie sam szanować, a przez surowość wychowania należy rozumieć ścisłość w nauce i konsekwencyję w postępowaniu pedagogicznym, nie ową surowość brutalną, przejawiającą się w słowach, zachowaniu i czynach niejednego z nauczycieli uważanych za energicznych i surowych, którychby uobyczajona gmina nawet za pastucha cierpieć i trzymać nie powinna.

Świat protestancki, obok Diesterwega, podnosi niezmiernie wysoko zasługi *Dintera* (1760—1836), który i jako pastor, i jako dyrektor seminaryjum w Friedrichstadzie, pod Dreznem, a wreszcie jako radca szkolny na Prusy Wschodnie w Królewcu działał w tym samym duchu. Chociaż umysł jego i cała natura była o wiele skromniejszą, chociaż dalekim był od wszelkiej polemiki, sporów i walk, chociaż działalność jego literacka nie była tak wpływowa, to przecież nie mniejszym był jego zapal w sprawie wychowania i jego zupełne oddanie się szkole, oświeceniu i nauczycielstwu. Zwolennik racjonalizmu, nawet naukę religii uważał wyłącznie za środek kształcenia rozumu, w *katechezie*, której zawielkie przypisywał edukacyjne znaczenie, był mistrzem niedoścignionym, obniżał jednak stan uczuć i fantazyi, ignorując je w sprawie wychowania, ale sam pełen był zapалу, ofiarności, abnegacyi i wytrwałości w pracy na rzecz ukochanego w szkolnictwie zawodu.

Ujemny racjonalizmu wpływ na wychowanie obudwu tych mężów przeciwważył spokojnem a wieloletniem działaniem swoim *Harnisch* (1787—1864), który, jako dyrektor seminaryjum w Weisenfels, wielką liczbę nauczycieli wykształcił. Z równym jak tamci zapalem oddany szkolnictwu, działał i pisał w kierunku stanowczo konserwatywno-religijnym. Z prac jego dzieło „*Handbuch für das deutsche Volksschulleben*“, miało w swoim czasie rozgłos i wpływ, choć główna jego zasługa polega na polu praktyki pedagogicznej w duchu religijnym, acz wielce postępowym pod względem metodycznym (Metoda czytania; wzgląd na ćwiczenia gimnastyczne w szkole; wreszcie pewne ulepszenia w nauce głuchoniemych).

7. *Filozofowie i myśliciele niemieccy wobec wychowania.*

Z porządku rzeczy wypada nam rzucić choćby pobieżnie okiem na wpływ, jaki w sprawie wychowania i szkolnictwa musieli wywierać owi myśliciele, którzy z zawodu i naukowego obowiązku swego, usiłując ogarniać wszechwiedzę i dochodzić samoistnem myśleniem do roz-więzywania ostatecznych zagadek życia, nie mogli przecież obojętnie spoglądać na ruch usiłowań i starań w kierunku naszej, kardynalnie życiowej sprawy. Nie byli też oni obojętni, a choć byli dalecy od em-piryi, a więc od głównej podstawy, na której oprzeć się musi wszy-stko rozumowanie, to przecież każdy z nich uważał za stósowne, by ze swego stanowiska wytlómaczyć się z swoich pojęć, odnośnie do na-uki i wychowania. Trudno nie cenić wysoko, może najwyżej z wszys-tkich wysiłków umysłowej pracy te, które ścisłem rozumowaniem kuszą się o zdobycie ostatecznych zasad i prawd, ale — gdy sprawa wycho-wania nie czeka, i ani na ich wątpliwe zdobycze się oglądać, ani im zupełnej ufności ofiarować nie może, to jest: musi mieć pozytywnie dane prawdy i pozytywny ideał, które winny przenikać i na każdym kroku towarzyszyć jej świętej sprawie: więc z tej kunsztownej prze-dzy abstrakcyjnych, z systemu wynikających myśli, z tej koronkowej tkaniny rozumowań, niezmiernie od rzeczywistych stósunków życia oder-wanych, niewiele bezpośrednich korzyści spodziewać się i wymagać można. Pozytywnie dane Objawienie, Chrystus i jego Zakon miłości, w całej sprawie i w toku wychowania nieda się zastąpić żadnym, choćby najkunsztowniej zbudowanym i dyjalektycznie ugruntowanym systemem ludzkiego dowcipu, ale nie idzie zatem, aby geniusz ludzki, czyniąc za-dosć przyrodzonej potrzebie swojej, drogą ścisłego, samoistnego i wy-zwolonego myślenia, nie był w prawie i nie był zdolny do dochodzenia i uznawania, choćby zwolna, tych prawd i tego ideału, a godząc się z nimi coraz więcej i ściślej, nie współdziałał w ogólnym warsztacie rozwoju ludzkości, w dziejach rozwoju, który, dokonywając się według planu i pod rządem Opatrzności, wcale nie czeka na powolne, acz po-ważne i ścisłe zdobycze myślicieli i filozofów. Nie mamy też bynajmniej zamiaru usiłowaniom i zdobyczom tych mężów odmawiać wysokiej ich wartości i pewnego wpływu na sprawę wychowania, ale też i przesąd-zać go w jego sile i skutku nie widzimy żadnego powodu. Owszem, nieraz rozległy on był i szeroki, ale nierzadko wstrzymujący i wsteczny, choć święte hasła postępu i wolności lśniły się promiennymi gło-skami na ich sztandarach.

Na pierwszym miejscu oczywiście wspomnieć musimy królewie-ckiego mędrca, *Emanuela Kanta* (1724—1804), twórcy filozofii nie-mieckiej nowego czasu. Systematycznej pedagogiki wprowadzić on nie napisał, jako wyłącznie samej filozofii i krytyce naszego myślenia po-

święcony, ale wielokrotnie, tak w pismach, jak i w wykładach antropologii i pedagogiki, sprawę naszą bardzo poważnie roztrząsał. Sztukę wychowania uważał on za najwyższe zagadnienie, jakie danem zostało człowiekowi do rozwiązania. Dlatego naukę o wychowaniu należy zrobić celem studyjów arcyważnych, a porzuciwszy wszelki mechanizm i bezmyślną rutynę, samo wychowanie dźwignąć ku sferom sztuki, na wskrószyć nanką i umiejętnością przeniknionej. Młodzież nie ma być do teraźniejszości, ale do przyszłego, doskonalszego układu stóśunków życia wychowywaną, a plan nie może być małodusznym, ciasnym i ograniczonym, a więc powinien być kosmopolitycznym. Z tego punktu widzenia pochwałał on usiłowania filantropinistów, i polecał powszechnej uwadze. Najwięcej pomysłó i roztrząsań objawił on w kierunku praktyczno-moralnej strony wychowania, twierdząc przedewszystkiem, że nauka religii oprzeć się winna na nauce moralnej, rozwijającej się i rozwiniętej z rozumu. Widzimy z tego że racjonalistyczny kierunek ducha czasu znalazł w nim ściśle umiętjny wyraz i potężną podporę, zawsze jednak wysokie znaczenie, jakie do sprawy wychowania przywiązywał, i głębokie myśli, które w tej materji przy sposobności objawiał, przyczyniały się niezmiernie do rozpowszechnienia i ustalenia wysokich pojęć o zadaniach, spełnić się mających przez wychowanie i szkołę w ludzkości.

O wiele głębszego, a przedewszystkiem dodatniejszego znaczenia jest wpływ *Jana Bogumiła Fichtego* (1762—1814), który w swych pełnych zapału: „*Mowach do niemieckiego narodu*“ (1808) podnosił i oceniał należycie usiłowania Pestalozzowego, dążące do przyjścia w pomoc w nędzy moralnej pogrążonemu ludowi. Dostrzega on w nich rodzime pierwiastki, które rozwinąć należy w całokształt pedagogiki narodowo-społecznej, a w niej wskazuje jedyny środek odrodzenia się nie ludu tylko, ale całego niemieckiego narodu. „Ani Bóg, ani żaden człowiek, ani wypadek zewnętrzny żaden z sfery możliwości, nie zdoła przyjsć nam z ratunkiem, a jeśli mamy się dźwignąć, to własną, wewnętrzną, z siebie dobytą i w sobie wyrobioną siłą. Żaden naród upadły nie może się zwykłymi dźwignąć środkami, jedyny do tego sposób polega na rozwinięciu powszechnem ducha narodowego i na wychowaniu w nim całego narodu do całkiem nowego życia. Pestalozzi zamierzył w właściwy sposób podźwignąć lud, ale wykonywając i rozszerzając jego pomysły, uchylić nam należy różnicę pomiędzy społecznymi warstwy i zamiast ludowego, narodowe osiągnąć i wystawić wychowanie, bo tylko takim i przez takie dźwigają się narody, społeczność i cała ludzkość ku wyżynom szczęśliwej egzystencji“. W słowach tych tkwi olbrzymia naukowa zdobycz, i niezmiernie ważna dla narodów wskazówka. Snując atoli dalej

swe myśli, przychodzi do przekonania o małej wartości prywatnego wychowania, żądając, by było powszechne i publiczne, bo takie tylko zdoła utrzymać dziatwę zdalą od wpływów, osobiste i egoistyczne widoki na oku mających, które się w domu, z różnych powodów wylęgają, i przeszkadzają w sposobieniu dziatwy do życia w społeczności. Wychowanie bowiem ma zniszczyć egoistyczne sobkostwo, a skierować wszystką osobniczą samodzielność do usług sprawie ogółu publicznej, opartej na moralnym porządku. Dopiero po takim odrodzeniu narodu mogłaby być, jego zdaniem, mowa, którą i jak wielką część wychowania godziłoby się zostawić staraniom domu.

Widzimy, że w tych, przeważnie właściwych pojęciach, Fichte, rozumując dalej, oddala się też na bok od Pestalozzego, który odwrotnie w wychowaniu macierzyńskim za przesadne pokładał nadzieje; zbliża się on poniekąd do zapatrywań Roussa, zwłaszcza, że i obserwacyi zewnętrznej (Pestalozzego) przeciwstawia obserwację wewnętrzną, pragnąc, by uczucie dziecka było punktem wyjścia wszystkiego edukacyjnego wpływu i wychowawczego rozwoju. Nie godzi się on także na wygórowane u Pestalozzego przecenianie słowa. Mimo ważnych dorobków i potężnego poparcia szkolnictwa, zajmuje Fichte, w obec dzisiejszych pojęć oczywiście już przebyte stanowisko, bo wiemy, iż tylko właściwie odmierzony wpływ i harmonijne współdziałanie wszystkich trzech czynników t. j. rodziny, szkoły i kościoła, daje pewne gwarancje, że wychowanie powszechne, narodowe, publiczne zdolne jest do prowadzić indywidua społeczne i ludzkość do przeznaczonych jej przez Opatrzność celów szczęśliwego bytu i prawdziwej wolności.

Fryderyk Schleiermacher (1768—1834), którego *nauka o wychowaniu* w kilkanaście lat po śmierci wydana została (1849), pojmuje wychowanie, podobnie jak Kant i Fichte, jako z umysłu podjęty wpływ starszej generacyi na młodsze, w tym celu, aby postęp w stałym udoskonaleniu się ludzkości nie doznał przerwy. Przy tem o dwa chodzi tu względy: o wolny rozwój indywidualności i o budzenie udziału wszystkich osobników w sprawie ogółu; indywidualne udoskonalenie ma się w zba-wiennym udziale w życiu społecznym stwierdzać. Skrajne jego zapatrywanie, że religia, jako interes rodziny i kościoła, nie należy do szkoły, bo ta przestała być instytucją kościelną, a jest powszechno-obywatelską, w swoim czasie nie było bez wpływu; dziś wiemy, że szkoła, jako obywatelska i narodowa instytucja, rozwija się najwłaściwiej, jeśli nie jest bezkonfesyjną.

Szczególnie jednak dla pedagogiki, jako umiejętności, zasłużył się *Jan Fryderyk Herbart* (1776—1841), a to przez reformę psychologii, uchylając fałszywe pojęcie o wrodzonych siłach duszy, a stawiając natomiast prawidłowy rozwój ludzkiego ducha. Nie jest on

wolny od jednostronności, zwłaszcza, że zjawiskom z dziedziny uczuć drugorzędne, a raczej pochodne od zjawisk intelektualnych przyznaje miejsce; ale, jeśli nauka wychowania przez to mogła łatwo ulec zubożeniu, to sprawa nauczania i metoda nauki zyskała na niezbitym ugruntowaniu. Nad dalszem rozwinięciem jego pedagogiki, jako ścisłej umiejętności, lub nad jej rozpowszechnieniem, pracowali: Waitz, Strümpel, Stoy i Ziller.

Pod wielu bardzo ważnymi względami i w wielu punktach styka się z Herbartem *Fryderyk Edward Beneke* (1798—1854), atoli rozszerzywszy swój widokrag poza niemiecką naukę, a przede wszystkim dawszy przystęp dorobkom myślicieli angielskich, położył on większy nacisk na doświadczenie, to jest, na cały zakres faktów i zjawisk świadomości człowieka, i na ich podstawie oparty, naukę o duszy (psychologiję) podniósł do sfery czysto indukcyjnej nauki przyrodniczej. Jego *Erziehungs- und Unterrichtslehre* (3 Wyd. r. 1864) jest arcydziełem pedagogiki, jako umiejętności ścisłej, opartej na psychologii, chociaż ciężki styl i sposób tłómaczenia się autora właściwy, czyni ją mniej przystępną dla ogółu. Więcej też znaną ona w popularniejszym obrobieniu S. G. Dresslera.

W ostatnich czasach doszło się do przekonania, że filozoficzno-psychologiczne ugruntowanie, choćby w złączeniu z historycznym, nie jest wystarczające dla pedagogiki, ale że wszystkie zdobycze o całym człowieku, to jest, antropologija musi być dla niej, jako umiejętności, zasadniczym punktem wyjścia. Pedagogika, usuwając się z wolna z owego, zrazu wyłącznie teologicznego gruntu, zyskawszy podstawę filozoficzną, oglądając się musiała za zdobyczami lekarzy i przyrodników, aby wzięwszy ich dorobki, zwłaszcza pod względem anatomiczno-fizjologicznym w obrachunek, postawić się na szerokim gruncie antropologicznym, ile że względ należyty na ducha i ciało ogarnia dopiero całego człowieka. Człowiek atoli, chociaż w zupełności rozważony, nie jest przecież odosobnioną jednostką, żyje w rodzinie i społeczeństwie, więc i nauki społeczne wiskają się ze swymi zdobyczami, przynosząc umiejętności naszej cenne uzupełnienia. W miarę bowiem rozwoju pojęć prawnych, ekonomicznych i politycznych, w miarę wyżyny, do której dźwignął się naród, i stósunków, jakie naród u siebie wyrobił, w miarę powszechnego w tym względzie postępu ludzkości, tak nauka wychowania, jako teoria, jak i stósowanie jej w praktyce uzupełnia się, rozwija i postępuje coraz widoczniej, w myśl chrześcijańskiego humanizmu, pod którego wpływem powszechny człowiek, przed wiekami z rąk Stwórcy powołany do życia, odbiegłszy od Niego daleko — tu na ziemi, znowu powróci do Boga.

Kiedy teoria i praktyka wychowania z najrozmaitszych punktów

widzenia była systematycznie opracowywana i stosowana, trudno przemilczeć o potężnem poparciu, jakiego doznawała ze strony poetów i mistrzów sztuki, którzy w dziełach swych, stawiając w ponętnej formie wymarzone swe ideały, także za przodujących w narodzie i społeczeństwie pedagogów w swoim rodzaju uważani być muszą. Przepotężny też ich wpływ, zrazu na umysłowość narodu, do którego należą, a następnie i całą cywilizowaną ludzkość, czyli na rozwój powszechnego człowieka, przedstawia widok, któryby chyba osobnem dziełem należycie okazać można. Zaznaczywszy więc ten fakt ogólny wzmianką, zwróćmy uwagę tylko jeszcze na *Jana Pawła Richtera „Lewannę, czyli naukę o wychowaniu“*, dzieło wprawdzie nie systematyczne, ale utwór artystyczny, przeniknięty na wskrós głęboko idealnym spoglądem na świat i sprawę wychowania, i tryskający bogactwem precudownych myśli, ożywionych najszlachetniejszym sposobem czucia w duchu rzetelnego dobra ludzkości.

8: Fröbel i jego „ogródek dziecięcy“.

Fryderyk A. W. Fröbel przyszedł na świat r. 1782 w Turyngii w Oberweissbach, gdzie ojciec jego był pastorem. Z początku wychowywał się w domu, a od r. 10—14 pobierał naukę w szkole ludowej w Stadtilm, poczem poświęcił się leśnictwu. Rozbudzona jednak chęć do nauk przyrodniczych powiodła go (1799) do Jeny, gdzie słuchając uniwersyteckich wykładów, poświęcał się studjom tego kierunku gorliwie. W r. 1804 przyjął on prywatne miejsce sekretarza w domu szlacheckim, lecz po roku porzucił je i udał się do Frankfurtu n. M. Tu losy zbliżyły go do Dra Grunera, dyrektora szkoły wzorowej, dzielnego pedagoga w duchu Pestalozzowego, a ten skłonił go do poświęcenia się zawodowi nauczycielskiemu. Aby się godnie do tego przygotować, spieszy do Yverden, i przez dwa lata kształci się u mistrza. W r. 1810 i 1811, widzimy go znów na uniwersyteckich wykładach w Getyndze i w Berlinie, a po odbyciu jako ochotnik wypraw wojennych, na posadzie przy mineralogicznem muzeum w tej stolicy. W r. 1817 założył on z przyjacielem swoim Middendorffem, w Keilhau w Turyngii, zakład wychowawczy, z którego jednak wkrótce się wycofał, przebywając przez 10 lat już to w Szwajcaryi, już to w Berlinie. W tym to czasie dojrzewały w nim pomysły poświęcone ważności wychowania małych dzieci; poczem powziął zamiar urządzenia zakładu, w którymby działy przed rozpoczęciem właściwej nauki szkolnej znaleźć mogła wszechstronne i uporządkowane ćwiczenie sił swoich, a przez co wypełnić się miała luka w całokształcie wychowania młodzieży. Tak powstał 1840 w Blankenburgu przy Rudolstadtzie ogródek

dziecięcy, zakład wychowawczy, który swą nazwą wskazywał, że ogród jest najwłaściwszem miejscem pobytu dla dziatwy, porównywając ją samą i jej rozwój symbolicznie z rozwojem roślin. Czynem, słowem i pismem poświęca się teraz Fröbel wprowadzeniu w życie i rozszerzaniu swego pomysłu, dożył jednak, że w Prusiech ministerstwo Rautenberga, w obawie, aby w ogródkach nie wylęgła się propaganda szkodliwego kierunku, zakładania ich wzbroniła (1851) i dopiero pod sam koniec swego żywota, który wkrótce nastąpił (1852 w Lipcu), miał on niejaką pociechę, iż nastąpiła pomyslna zmiana na rzecz rozwoju ideału, któremu życie poświęcił.

„W naturze istoty duchowej tkwią dwa zasadnicze przymioty, czyli właściwości: wrażliwość, czyli bierność i odporność, czyli samodzielność (twórczość). Obie te właściwości pojawiają się od urodzenia zrazu oczywiście w najpierwotniejszych i najprostszych formach. Wychowanie winno te pjawy zgodnie z ich naturą rozwijać, co się nie zawsze dzieje. Popęd do wiedzy pojawia się naprzód w formie zmysłowych dostrzeżeń, ale dokładne zmysłowe dostrzeganie należy budzić i rozwijać, aby się dziecko nauczyło duchowo widzieć i słyszeć, patrzeć i słuchać. W tym celu chciał Pestalozzi w „książce dla matek“ przyjść swymi wskazówkami z pomocą.“

Fröbel zaś poświęcił wszystką swoją uwagę pieczy, pielęgnowaniu i rozwinięciu popędu do czynności w chwili jego najpierwotniejszego jawienia się, jako popęd do zabawy i odżywiania. Tych popędów czepia się swoim staraniem Fröbel i usiłuje metodycznie je ukształcić w popęd do zajęcia się, do czynności (i pracy); środkiem do tego jest zabawa. Jego zdaniem, pierwszym obowiązkiem wychowawcy małej dziatwy winno być staranie o odpowiednie, a kształcące zabawy. Ogród dziecięcy jest przede wszystkim miejscem zabawy dla dzieci.

Bawiąc, wpływać wychowawczo i kształcąco od najwcześniejszej chwili, oto pierwsze zadanie ogródka. Fröbel rozróżnia ruchome gry i umysłowe zabawy. Ruchome, ćwiczą członki i zmysły, umysłowe zaś, wpływają korzystnie na rozwój duchowych sił w ich najpierwszych pojawach. Przedmiotem umysłowej zabawy są piłki (kule w sześciu barwach), sześciiany, walce, zabawki do ustawiania budynków z sześcianów, czyli kostek, które w różny sposób są przekrawane. Gry te rozwijają się stopniowo w 6. darach (szkatułkach).

Dary te przyswajają dziatwie wyobrażenia kształtów i form ciał. Do tych wyobrażeń nawiązuje się, a raczej z nich wypływa wyobrażenie i pojęcie powierzchni, która znowu dostarcza treści do gry, zwłaszcza gdy się różni nie tylko kształtem, ale i barwą. Ku temu służą tabliczki, które o różnych kształtach i barwie zgrupowano stopniowo w 4 porządki. Z przyswojenia dziatwie wyobrażeń powierzchni, i jej różnych kształtów wypływa, w dalszym ciągu, wyobrażenie

i pojęcie linii. Zdobycz ta następcza sposobność do nowych zabaw z pomocą pręcików, czyli patyczków prostych i luźnych, których układanie w 5. stopniowy ujęto porządek. Wyobrażenie i pojęcie punktu stanowi znowu osobny dział gry, a rozwija się z wyobrażenia powierzchni i linii w sposób, jak te rozwinęły się z wyobrażeń kształtu ciała. Groch, kamyczki, paciorki stanowią tu pomoc, zanim się wyobrażenie punktu sprowadzi do najidealniejszej, a przecież jeszcze zmysłowej formy, jaką jest wyklucie go szpilką.

Szeregując i łącząc wyklucia otrzymujemy linije, a z tych różnorodne kształty i formy, czy to z dziedziny geometryi, czy z zakresu przedmiotów żywej, lub martwej natury (wykluwanki). Łącząc punkty różnokolorową nicią, otrzymuje działwa wyraźniejsze linije, kontury i kształty różnych przedmiotów w płaszczyźnie (wyszywanki), a czynność ta przygotowują ją do rysunku na kratkowanym papierze kresek, linij i ich kombinacyj, w rozmaite na płaszczyźnie figury.

Podobnie jak z punktu wróciło się do linii, a z tych dochodzi do figur i kształtów, tak samo z pręcików, lub drewnianych pasków wykonują działwa przez splatanie rozmaite figury w płaszczyźnie i w przestrzeni, a to stanowi najrozleglejsze zajęcie, którego produkt zwiemy wyplatankami.

Wyplatanki są rozmaitego rodzaju, a to w miarę materji użytej i form, jakie się tym robótkom nadaje. Fröbel podzielił je na cztery porządki. 1) Wyplatanie z patyczków i pasków drewnianych, wąskich i giętkich, które, po rozrzuconiu figury, znowu użyte być mogą do wykonania innej. 2) Wyplatanie z trójkątów papierowych pasków, lub wstążeczek; — robótki te są już więcej trwałe. 3) Wyplatanie z pasków papierowych lub kartonowych o różnych, a uzupełniających się barwach; zręcznie wykonane służyć one mogą za materyjał do wyrobu ozdobnych przedmiotów, jak serwetki, tacki, nakrycia, teczek na listy i okładki, których działwa użyć może na podarunki. Z tym łączy się wyplatanie ze słomy, a nawet koszykarstwo. 4) Łączenie patyczków z pomocą odwilżonych ziarenek grochu w rozmaite kształty, zrazu geometryczne, a wreszcie przedstawiające w konturach przeźroczystych, sprzęty domowe, gospodarskie, a nawet całe budynki.

Nowe, a w następstwie naturalne zajęcie stanowi łączenie płaszczyzn, zrazu papierowych, przez załamywanie i zaginanie w ciała, a przynajmniej w kształty przestrzenne, przedstawiające pewne przedmioty, jak szkatułki, pudełka, łódki, chałupki i t. p. rzeczy. Składanki te, gdy im przyjdzie w pomoc wycinanie, przedstawiają działwie dużo rozmaitego i kształcącego zajęcia. Wycinanie różnych form i kształtów, zrazu geometrycznych, prostych i złożonych, a wreszcie postaci z natury martwej i żywej, ułożono w pięć porząd-

ków; a do tego szeregu zabaw nawijuje się, zwłaszcza u dzieci starszych, wszystka robota z masą papierową i introligatorskie zajęcia. W końcu tych zajęć, zabaw i gier wskazuje Fröbel modelowanie z miękkiego i podatnego materiału, jak wosk, lub glina.

Często przegradzany śpiew upiększa i podnosi te gry, wprowadzając działwę w krainę tonów i odpowiednich im stanów duszy. Ale do natury i życia winno być dziecko także zbliżone; to też czyni temu zadość pobyt w ogródku, pielęgnowanie zwierząt i roślin powierzonych jej pieczy. W braku ogródka, lub zimą, zastępować to muszą opisy z obrazków i kwiaty w doniczkach hodowane. Ale i rozwój fizyczny nie może być obojętny, więc obok umysłowych gier są ruchowe zabawy. Fröbel ugrupował je w cztery stopniowe porządki, mające na widoku rozwój poszczególnych części ciała, a zamyka je różnorodną grą w piłkę.

Wszystkie te gry i zabawy odpowiadają stopniowemu rozwijaniu się działwy; za ich pomocą dochodzi ona do dokładnych wyobrażeń kształtu, rytmu i dźwięku, do samodzielnej ich reprodukcji, przyucza się towarzyskości w swobodzie i posłuchu, i tak pod względem ciała, jak i umysłu rozwija się zgodnie z naturą swoją i jej potrzebami.

Kiedy Pestalozzi wychowanie dzieci przed ich pojsciem do szkoły na barki matek składa, Fröbel usiłuje ogródkiem swoim domowemu wychowaniu iść w pomoc i z uzupełnieniem.

Skarżymy się, że stany w społeczeństwie tak daleko od siebie odbiegły. Ogródek dziecięcy jest miejscem ich zjednoczenia. Tu może działwa uboga i bogata śmiało obok siebie szczęśliwie przebywać, wzajem na siebie korzystnie oddziaływać i kształcić się, jak dzieci jednego ojca, jednej ludzkiej rodziny. W ten sposób zakład tego rodzaju przynosi rodzinom i działwie uzupełnienie i zjednoczenie życia. Ale nadto przynosi on dzieciom uzupełnienie i zjednoczenie siły. Wszystkie narowy i przywary dzieci wynikają przedewszystkiem z braku zajęcia; ogródek, zaspokajając popęd do czynności, działa niezmiernie wychowawczo, zwłaszcza, że daje różnaitość i zmianę tych zajęć stósowną. Ogródek wreszcie jest zakładem naukowym dla dorastających córek, a zdaniem naszym, każdy pensyjonat żeński, każda wydziałowa szkoła, powinna wyposażyć swe elewki porządną informacją pedagogiki Fröblowskiej dla własnego ich w przyszłości w domu własnym użytku.

Trudno też pojąć, bo niczem wytłómaczyć się nie da, czemu zakłady tego rodzaju, jak ochronki i domy sierót, nieprzejmują się tym wychowawczym systemem, ale trwają ciągle przy bezmyślnem mechanizmie, który pod żadnym względem nie działa z korzyścią dla działwy i społeczeństwa, do którego ona należy.

9, *Nauka pracy jako przemożny współczynnik wychowania.*

Z Fröblem i jego pomysłem edukacyjnym, opartym na gruntownej znajomości potrzeb, praw i w ogóle natury dziecięcego świata, kończy się na razie szereg wybitniejszych postaci, posuwających powszechną sprawę wychowania naprzód. W ostatnich atoli czasach, t. j. w bieżących dwu dziesiątkach lat, pojawia się nie tyle nowe, jak raczej prze-magające dążenie, o którym nietylko zamilczeć nie można, ale podnosząc jego znaczenie, nigdzie stósowniej pomówić niepodobna, jak właśnie na tem tu miejscu z porządku. Mamy na myśli oczywiście owó w edukacyi dążenie, co raz więcej się rozpowszechniające, które, z różnych powodów i w różnych widokach, uwzględniając w instrukcyi młodego pokolenia, coraz więcej i przeważniej naukę robót ręcznych i zręczności systematycznie uporządkowaną, przedstawia się z jednej strony, jako dalsze, konsekwentne rozwinięcie i rozszerzenie Fröblowskiego pomysłu, z naturalnem wzniesieniem jego dziecięcych zabaw i gier w sferę coraz poważniejszego i w skutkach praktyczniejszego zajęcia, a z drugiej strony, dowodzi bardzo poważnie, że umiejętność nasza, zaczerpawszy zewsząd wskazówek i ogarnąwszy wszystkie dorobki nauk na swą korzyść, liczy się wreszcie z postępem pojęć ekonomicznych i stanem ekonomicznym społeczeństw i wyznacza nauce pracy, jako kapitałowi z jednej, a wynikowi energii woli z drugiej strony, szczególną, a wcale nie podrzędną rolę w sprawie wychowania.

Wprawdzie od wieków nie było wychowania bez nauki i wprawy młodzieży w wykonywaniu różnorodnych robót, prac i dzieł; w czasach nowych każdy z pedagogów w swoim sposobie uznawał różne roboty ręczne i naukę zręczności jako niezbędny środek edukacyjny, ale dopiero w ostatnich latach, śmiało rzec można, po myśle Fröbla, zaczęto głębiej się nad tym czynnikiem zastanawiać, cele i środki roz-trząsać, i to tak dalece nagle i żywo, że dzisiaj dają się w tej mierze już nawet trzy kierunki rozróżnić.¹⁾

A. Jedni, wyposażając naukę w szkole młodzież pewnymi zręcznościami, czynią to głównie w tym widoku, aby przez to gruntowniejszą dać podstawę do rozwoju domowego przemysłu, albo przysposobić młodzież do przyszłego rzemieślniczego zawodu. Skuteczną pracę Kindermana i jego zwolenników i następców, działanie Pestalozzego w Neuhof i Fellenberga w Hofwylu, nawet Schellenfelda reformę nauki robót ręcznych kobiecych, nie inne, lecz to charaktery-

¹⁾ Robert Rissmann. *Geschichte des Arbeitsunterrichtes*. Gotha 1882, tudzież Robert Seidel. *Der Arbeits-Unterricht eine pädagogische und soziale Nothwendigkeit*. Tübingen 1885.

zuje piętno. Głównym jednak i najgłośniejszym reprezentantem tego kierunku, a który w istocie olbrzymi wywołał ruch, jest Klauson Kaas, rotmistrz Duński. Zmuszony w małej mieścinie trudnić się nauką własnych dzieci, użył on robót i zajęć ręcznych, aby teoretycznej nauce szkolnej przyjsć z pomocą. Nie był mu obcy system Fröbela, atoli w przyuczaniu dzieci zręczności w pracach ręcznych miał on głównie na oku praktyczną stronę domowego przemysłu. Wziąwszy następnie dymisyję, osiadł r. 1886 w Kopenhadze i z młodzień-
czym zapalem oddał się słowem, piórem i czynem przeprowadzeniu swych idei: zawieżywał „Towarzystwa domowej pilności“, wydawał czasopismo poświęcone tej sprawie, a gdy i rząd poparł jego usiłowania, patrijotyczna praca jego pożądana odnosiła skutek. Uczono i rozpowszechniano zręczność wycinania, wyrzynania i toczenia z drzewa, wykładania (mozaiki) i polerowania drzewa, koszykarstwa, szczotkarstwa, wyplatania wogóle i ze słomy, wreszcie robót z papierowej masy. Jego układ i sposób nauki panuje dotąd przeważnie w szkołach duńskich, tudzież w wielu szwedzkich i północno-niemieckich.

B. Drudzy uważają przyuczanie młodzieży do rękoczynu i wykonywania tego rodzaju prac, nie za cel główny usiłowań tego kierunku, ale za środek do innego celu, którym jest wykształcenie ogólnej człowieka udolności i dzielności, obudzenie w pokoleniu rozmyślenia i chęci pracy, i wyrobienie ogólnego praktycznego zmysłu. Wprawdzie i szkole Klauson Kaasa niebraknie i tego widoku, nie jest on jednak u niego głównym, gdyż jemu chodzi przede-
wszystkiem o przyuczenie pewnych, ściśle oznaczonych zręczności — prawie rzemiosła. Komenius, Franke, Basedow, Salzmann, a w ostatnich czasach, Dr. Erazm Schwab¹⁾, dyrektor realnego gimnazjum w Mariahilf, należą do tego kierunku, najwybitniejszym jednak jego przedstawicielem jest Dr. Otto Salomon, dyrektor seminarjum w Näas w Szwecyi (sjöld²⁾, tudzież von Schenckendorff w Zgorzelcu na Śląsku³⁾, który naukę robót ręcznych i zręczności wogóle, przede wszystkim jako olbrzymi współczynnik formalnego ukształcenia uważa; za nim też idzie przeważna część szkół niemieckich.

¹⁾ Die Arbeitsschule als organischer Bestandtheil der Volksschule. Wien 1873, tudzież: Anleitung zur Ausführung von Schulgärten. Wien 1878, a wreszcie Teodor Eckard: Die Arbeit als Erziehungsmittel. Wien 1875.

²⁾ Czytaj prace Salomona: Handfertigkeit und Volksschule. Bericht über die Theorie und Praxis des Arbeitsunterrichtes in Schweden, übersetzt v. Gartig. Leipzig 1883. — Die Handfertigkeit als formales Bildungsmittel. Brema 1884. — Wreszcie: Der Slöjd im Dienste der Schule 1886.

³⁾ Emil v. Schenckendorff. Der praktische Unterricht, eine Forderung der Zeit an die Schule, sein erzieherlicher, volkswirtschaftlicher und socialer Werth. Breslau 1880.

Różnica zasadniczych pojęć i celów, aczkolwiek subtelna, obudwu tych kierunków, pociąga za sobą i różnice w sposobie wykonywania i przeprowadzenia tej nauki. Pierwsi głównie mają na oku ubogą ludność, przyszłych rękodzielników, rzemieślników i przemysłowców; drudzy żądają powszechnego zaprowadzenia nauki zręczności we wszystkich naukowych, nawet wyższych zakładach. Pierwsi uwzględniają z zasady miejscowe warunki okolicy, w której się szkoła znajduje, i liczą na zbyt wykonywanych robót, lub, co najmniej, biorą wzgląd na te zręczności, które młodzież szkolną do pewnych rzemioł najskuteczniej przysposabiają. Drudzy natomiast rządzą się pobudkami wyłącznie pedagogicznymi, kładąc główny nacisk na uprawę tych zręczności, które wpływać mogą najskuteczniej w kierunku formalnego wykształcenia młodzieży. W tym celu wszystka u nich nauka robót ręcznych stoi w ścisłym związku z naukami teoretycznymi i służy do ich ożywienia i poparcia. Obydwa te kierunki stoją jednak na tym wspólnym gruncie, iż zamierzają młode pokolenie w szkole skuteczniej, niż do tej pory bywało, przysposobić do praktycznego życia.

C) Z wręcz innego sposobu widzenia wyłania się trzeci kierunek, który prawdopodobnie w pewnych pojęciach Roussa punkt zacze-
pienia znalazł i popęd, a w Lipsku ma swych przedstawicieli. Uprawiając naukę zręczności w szkole, nie powodują się oni przeważnym względem na praktyczne życia widoki młodzieży, jak dwa pierwsze kierunki, ale w nauce pracy widzą arcyważny i konieczny współczynnik powszechnej instrukcyi, a to przede wszystkim z powodu jej stanowczego wpływu we wychowaniu i w popieraniu tak fizycznego, jak duchowego rozwoju młodzieży. Zwolennicy i przedstawiciele tego kierunku widzą w nauce zręczności uzupełnienie nauki gimnastyki, zwłaszcza ręki, widzą środek, za pomocą któregoby organ ten, podobnie jak inne części ciała ludzkiego, doskonale ukształcony być mógł, aby zręcznie i pewnie szedł w usługę i posłuch pożądanym woli.

Ze względu na wpływ, jaki z tego widzenia uorganizowana nauka zręczności i pracy wywierać ma na rozwój duchowy młodzieży, dzieli się ów trzeci kierunek na dwa subtelne, a jednak stanowczo różne odcienia.

1. Jedni z nich najwyższą wagę wpływu nauki robót ręcznych z tego punktu widzenia widzieć chcą w tej okoliczności, że młodzież za jej pośrednictwem zdobywa sobie najdoskonalsze i najściślejsze wyobrażenia, a na nich to przecież gruntuje się wszystek wewnętrzny rozwój człowieka. Odcień ten przedstawia nam Dr. Ernest Barth i Dr. Waldemar Götze w Lipsku. ¹⁾

¹⁾ Czytaj: Schulwerkstatt von E. Barth und Niederley. Leipzig. 1882,

2. O wiele wyższe znaczenie, głębiej jeszcze sięgając w istotę i tej nauki i ducha ludzkiego, przypisuje nauce pracy drugi odcień pedagogów, który się bezpośrednio nawiązuje do Fröbela i Heusingera. Człowiek przedstawia się im przedewszystkiem jako praktyczna, to jest, do czynu stworzona istota. Prymat, czyli przodownictwo w jego wewnętrznym życiu należy się i w istocie trzyma, ich słusznym zdaniem, nie sfera jego uzdolnień i potęg intelektualnych, jak tego uczy Harbarta psychologija, ale potęga woli. Ona to opanowywa i włada sposobem naszego myślenia.¹⁾ Człowiek zdolny jest doskonale poznać to, ku czemu umysł jego żywym zapłonie interesem, to jest, ku czemu skieruje się jego wola. W myśl tego zapatrywania o istocie natury naszego ducha, które zarówno w codziennym doświadczeniu na całym obszarze życia, jak i w ścisłej umiejętności, (nie tylko w metafizyce Schopenhauera, ale i w „Psychologie naturelle“ Despina, Paryż tomów trzy) najgruntowniej znajduje poparcie, uważa ten odcień pedagogów za główny cel wychowania szkolnego to, aby *poczucie potrzeby i pożądanie nauki* przed nauką obudzić, to jest, przedmiotom naukowym nadać taki urok praktycznego interesu, aby się stały przedmiotem *pożądania* (woli).

Ponieważ rękoczyn, odpowiadając zasadniczemu popędowi natury ludzkiej, bezsprzecznie najpierwszy i najżywszy u młodzieży zyskuje interes, który nadto przenosi się na wszystkie inne przedmioty z robotą ręczną w jakimkolwiek zostające stosunku, więc w nauce zręczności i robót ręcznych widzą oni główny środek i sposób, aby ów interes (ów motor woli) przenosić i skłaniać u młodzieży ku sferze poznania i takich także przedmiotów, któreby jej inaczej, czyli bez tego środka, obojętnymi były.

Popęd do czynności, zwłaszcza do zajęć ręcznych, jest ze wszystkich popędów najsilniejszym; dowód to, że interes, który go budzi i pragnie zaspokojenia, silniejszy jest od wszystkich innych interesów. Okoliczność ta tłumaczy nam także, dlaczego z pomocą rękoczynu, lub roboty, plastycznie przez nas wykonanej, wytworzone *wyobrażenia* są najdoskonalsze, a zdobyte *doświadczenia* trwalej i żywiej się zachowują w pamięci, niż wiadomości teoretyczną nauką przyswojone. Wyobrażenia te bowiem i wiadomości nie były przyjęte i pojęte tylko biernie, ale *czynna wola* miała przy ich, w głębi duszy dokonywających się urodzinach, stanowczy udział. Uczeń przy pracy ręcznej,

tudzież Dr. Götze: Die Ergänzung des Schulunterrichtes durch praktische Beschäftigung. Leipzig. 1880.

¹⁾ Oczywiście wskutek, iż motoryczna siła tkwi w przyrodzonych, instynktowych zasobach ducha, w uczuciach, w których nastroju myślimy i działamy. Czytaj: O psychicznym prawie Despina. Dr. Seredyńskiego, Kraków 1878.

przy wykonaniu rękoczynu nie tylko się pewnych rzeczy dowiedział i pewne wiadomości przyswoił, ale on je doświadczył i z wnętrza swej istoty wyrobił, a że doświadczenia w całym duchowym życiu człowieka nieskończenie większej są wagi, niż teoretycznie przyswojone, dane lub wyuczone wiadomości, o tem, jako o rzeczy udowodnionej już chyba nikt dziś nie wątpi.

Praktyczne zajęcia w nauce robót ręcznych, czy to w ogrodzie, czy w pracowni szkolnej, nastroczają wykształconemu pedagogowi, już to mnóstwo punktów do rozpoczęcia teoretycznej nauki i wyjaśnień, już to sposobność do zastosowania rzeczy teoretycznie wyuczonej. Ręczne zajęcia dostarczają owych punktów rozpoczęcia dla nauki głównie przez to, że budzą w uczniu uznanie, poczucie i potrzebę zdobycia sobie pewnych wiadomości, tudzież, że mu dostarczają mnóstwa doświadczeń niezmiernie pomocnych i ważnych w teoretycznej nauce. N. p. wykonanie pewnego rękoczynu wymaga pewnych uprzednich wiadomości z matematyki. Jeżeli uczeń pragnie wykonać rzecz tego rodzaju, to zapragnie także poznać się z warunkami, skoro bez nich roboty tej wykonać nie można. W tym stanie rzeczy nauka przestaje mieć charakter z zewnątrz narzucanego przymusu, a młodzież nie będzie jej sobie tylko biernie przyswajać, lecz wiedzę energiją własnej woli przez szereg samodzielnych doświadczeń zdobywać i wyrabiać. Roboty ręczne dostarczają mnóstwa doświadczeń, z których wysnowane naukowe wnioski, zupełnie inny budzą interes, niż teoretycznie podane wiadomości. Ileż to doświadczeń nastroczają ręczne zajęcia i praca n. p. w ogródku szkolnym, na których przeważna część wiedzy z nauk przyrodniczych oprzeć się może i powinna; modelowanie zaś w glinie przedmiotów geograficznych (rzeźba krajów), niewątpliwie większymby się jeszcze opłacało skutkiem w nauce geografii, niż rysowanie map, jako środek z taką korzyścią dziś używane.

W ogóle odcień ten pragnie naukę zręczności w pracowni szkolnej tak uporządkować, aby wyłączenie szła w pomoc naukom teoretycznym, szkolnym, zwłaszcza realijów, nie wykluczając wcale możliwości, że i inne przedmioty naukowe zdołają także bardzo wiele i ważnych z jej usług wyciągnąć korzyści.

Jakkolwiek różnią się te trzy kierunki pomiędzy sobą, nietrudno jednak byłoby je pogodzić i zjednoczyć, i w tym widoku uporządkować naukę robót ręcznych, a raczej naukę doświadczenia przez nabywanie zręczności w pewnym systematycznym ład, idący ściśle w parze z planem nauk teoretycznych w szkołach ludowych i średnich. Jestto zadanie najbliższej przyszłości. W historii wychowania jednak objaw ten, bez względu na pobudki pierwotne (ekonomiczne), które głównie przyczyniają się do jego rozpowszechnienia i szeroki budzą interes w społeczeństwach, ma inne o wiele ważniejsze znaczenie. Najdalej bowiem sięgająca, a zarazem i najgłębsza strona tego objawu na peda-

gogicznem polu jest ta, że geniusz ludzki dochodzi wreszcie do uznania pracy, jako aktu wolnej woli za przemożny środek wychowania w ogóle, a w tej sprawie powoływa zupełnego człowieka t. j. ze wszystkimi zasobami jego rozwijających się sił, do wykonania *z siebie* tego artystycznego dzieła, jakim być winien człowiek w doskonałem pojęciu tego wyrazu. Aby dojść do tego ideału, kształcić więc będziemy w młodem pokoleniu intelligencyję, aby ta, kształcąc nasze uczucia i rozwijając harmonijnie, wreszcie była bussolą i kierowniczką w wyborze naszych postanowień, i w działaniu; obok kształcić będziemy i rozwijać równocześnie ich uczucia i wszystką moralną stronę umysłu, aby ten, ogrzany ich ciepłem i pod ich dobroczynnym wpływem rozjaśniał się w pojęciach, idejach i rozumowych poglądach; równocześnie jednak, powołując wolę naszych wychowanków systematycznie do szeregu aktów, wykonań i czynów, kierując jej pożądaniami i utrwalając takowe, a wreszcie ćwiczeniem i wprawą potęgując jej zasoby energii, usiłować będziemy, aby i ona przyczyniała się swoim rozwojem, tak do rozwoju prawidłowego intelligencyi, jak i do prawidłowego rozwoju uczuć i wszystkiej moralnej istoty, któraby w charakterze i silnie rozwiniętej woli znalazła środek, zręczność i moc do wcielania każdego pomysłu w szlachetny czyn.

W widoku, w ciągu tej pracy z lekka tylko zarysowanym, a odnoszącym się do psychicznego rozwoju powszechnego człowieka, z którym w parze idzie i postęp pojęć teorii i praktyki wychowania, dobieżony etap jest zarazem ostatnim, z którego dalekie na przyszłość, choć we mgle migające dopatrywać się można horyzonty. Stanąwszy tu człowiek powszechny w swym świadomym rozwoju, doszedł zarazem ostatniej mety swego wzniesienia a przeświadczony o tem rozwinie niebawem cały system wychowania na takich zasadach i o takich sposobach i środkach, które zainaugurują trzecią epokę w dziejach ludzkości, epokę wynikającą zarówno z dyalektyki faktów historycznych, i z wieszczów geniuszów, jak i z obietnicy danej światu przez Zbawiciela. Atoli wiele jeszcze ciężkich, łatwych do przewidzenia i nie dających się przewidzieć, wypadnie przejść nam prób, zanim się doczekamy owego spełnienia wieków. Jeszcze nie prędko runie i zniknie w gruzach po raz wtóry wcielona, pogańska idea omnipotencyi państwa, brutalnem militaryzmem podparta, jeszcze nie prędko człowiek, narody i ludzkość dojdzie do ostatecznych swego przeznaczenia kresów, ale że świt jest na niebie, to pewna. Czy przyszlą epokę tę na tyłu różnych punktach switem się zapowiadającą, uważać będziemy za wynik prosty dyalektyki dziejów, w którym spełnić się mają ostatnie tu na ziemi przeznaczenia kresy człowieka, narodów i ludzkości w drodze do osiągnięcia najwyższego dobra, które się zowie wolnością; czy ją zechcemy uważać za chwilę przeczuwaną przez wieszczów, za opokę iście św. Ducha, epokę zrealizowanego zakonu miłości w czynie, a to we wszystkich prywatnego i publicznego życia stósunkach; czy przyj-

ściem królestwa, w którem święcić się ma „Imię Jego na ziemi tak, jako i w niebie“, a o co modli się codziennie przez tyle wieków cała chrześcijańska ludzkość na świecie: to mniejsza, bo wszystkie widoki te godzą się i jednczą w pojęciu chrześcijańskiego humanizmu, jako syntezie cywilizacyjnych dorobków powszechnego człowieka w dwu przebytych epokach swego rozwoju. Czy jednak, gdy się tak oczywiście ma już po raz wtóry „pod koniec starożytnemu światu“, Opatrzność powoła do tego, jak ongi, nowe, nieużyte jeszcze, a bogate w duchowe i cywilizacyjne pierwiastki plemiona, to jest pytanie, na które odpowiedź tu jest zbyt cenna. W naszym przedmiocie dość jest, jeśli umiemy uznać znaczenie objawów i faktów, pojąć je należycie i uświadomić się w duchu, jaki je ożywia, lub ożywiać powinien, a wykonanie zupełne i spełnienie się myśli tem samem staje się zadaniem każdego dnia bieżącej chwili i najbliższej przyszłości. A po tem cóż? to jest, po zdobyciu tego wszystkiego, co obiecano wprost przez Zbawiciela światu przed wiekami, — po wiekach — co geniusz ludzki przeczuł, lub wyrozumował z doświadczeń wieków i boleści, po wiekach, a uświadamia się dziś coraz powszechniej, po osiągnięciu tego wszystkiego w rzeczywistości i życiu kiedyś, cóż dalej nastąpić ma? Pytania tego, które się tak koniecznie przed umysł nasuwa, nikt dotąd ani filozoficzną myślą badać, ani poetycznem natchnieniem przeczuwać nawet się nie pokusił, bo dość jest spojrzeć na gwieździste niebo i mleczną drogę, dość przywołać na pamięć istotę mgławic, ażeby uznać nieskończoność twórczości w świecie materii, a ukorzywszy się w równie nieskończonej głębi sumienia, ufać i wierzyć w nieskończoność i możność rozwoju ducha bezgranic w jakichkolwiek warunkach czasu jego wiecznego bytu. — Konarski ze swem żądaniem rozwoju „z siebie“ i duchem, który go ożywiał, Komisya Edukacyjna z celem tak wyraźnie postawionym, są oczywiście z wszystkich najsilniej przemawiającymi przesłankami wniosku, którego wynik formalny wysnują czasy najbliższe.

UWAGA. Aby niewracać do tego przedmiotu po raz wtóry, notujemy w tem miejscu, iż wszystek dotąd jeszcze słaby pedagogiczny ruch w kierunku nauki zręczności u nas jest tylko odbiciem się fali z Zachodu, wywołanem widokami ekonomicznymi w celu dźwignienia domowego przemysłu, więc ma wyłącznie przemysłowy i rzemieślniczy, a nie powszechno-edukacyjny charakter w tem pojęciu, jak to powyżej wyłożone zostało. Szkoły fachowe (koszykarstwa, rzeźbiarstwa, koronkarstwa, garncarstwa i t. p.) i muzea przemysłowe wraz z swymi kursami nauk także nie inne, tylko wyłącznie ekonomiczne mają widoki na oku. Nawet szkoła wydziałowa w Sokalu nie inny, jak wyłącznie przemysłowy nosi na sobie charakter. Czytaj Siedmiogroja rozprawę zatytułowaną wprawdzie: „Nauka rękodzieł jako czynnik wychowawczy“ (Przegląd ped. Warsz. z r. 1895 Nr. 23, 24, i tudzież r. 1887 Nr. 11 i 12), ale rzecz jest czysto zawodowa. Wł. Nowicki wyrzekł pierwszy słowo o potrzebie zastósowania slōjdu w instytucie głuchoniemych w Warszawie (Pamiętnik z r. 1886) ale nie decyduje, ani o rodzaju, ani o jego metodzie. Autor zaprowadziwszy r. 1883 pierwszą pracownię szkolną przy c. k. Seminarjum naucz. żeńskiem w Krakowie, w trzecim roku istnienia nadawał jej zaczął organizację w duchu właściwym, gdy okoliczności nie dozwoliły mu tego wykonać. Dziś zaprowadzona po szkołach Krakowa przez Insp. Spisa nauka zręczności rozwija się korzystnie, — ale charakter jej zdaje się być także przeważnie ekonomiczny.

10. Bieg spraw edukacyjnych w Polsce porozbiorowej.

Ustanowieniem Komisji Edukacyjnej i urządzeniem szkół praktyczny geniusz narodu prześcignął, jak to widzimy, przynajmniej o pół wieku zachodnie społeczeństwa, zarówno pod względem zasadniczych pojęć naukowo teoretycznych, jak i co do publicznego wprowadzenia ich w życie. Gdyby nie nagle zmiany stosunków politycznych, spuścizna ta, rozwijając się prawidłowo, wydałaby była musiała nietylko powszechny w całym narodzie postęp oświecenia, ale niewątpliwie i mężów, którzyby, roztrząsając i rozwijając coraz gruntowniej i umiejętniej zasadnicze jej podstawy teorii i praktyki, postawili zarazem naukę i sztukę polską wychowania na wysokości, przynajmniej równej z bieżącym ich rozwojem za granicą.

Niestety — pierwszy rozbiór Polski usunął dużo obszaru b. Rptej z pod dobroczynnego wpływu naszego szkolnego rządu; podział ostatni zaś, zadał taki cios, i uderzył na umysł tak ciężkim gromem, iż pod jego wpływem, zważywszy nadto ciągle wojenny czas, i nieustanne wysilenia w tej mierze narodu, wszystko najgorsze, a więc i brak teoretycznych roztrząsań w kierunku pedagogicznym, łatwoby wytłómaczyć i usprawiedliwić się dawał Urzędzenia jednak Komisji zachowały się i rozwijały przez ćwierć wieku bez przeszkód z góry podjętych i systematycznych trudności w dzielnicy, która przypadła w udziale rosyjskiemu mocarstwu; wydały też one powszechny wzrost w oświeceniu, w postępie nauk w ogóle, i wiele błogich skutków, dzięki rozumnym i patrijotycznym wysileniom mężów stanu, jak Ks. Adam Czartoryski, syn G. z. p. i ludzi potężnych w nauce, jak Sniadeccy i Czacki. Mimo to teoria pedagogiczna, nie może wykazać przez dłuższy przeciąg czasu nic wybitniejszego w literaturze, coby, przechodząc ramy zakreślone programem ustaw zeszłowiekowych, zagłębiało się umiejętniej w zasady, szczegóły i pytania, i przyczyniało tem samem do pożądanego w praktyce pedagogicznej postępu.

Owszem, naród nieskonny z natury do abstrakcyjnych rozumowań i filozoficznych roztrząsań, bo praktyk przedewszystkiem, w rozbiu na całym obszarze swoim, widząc zachwiane lub smutne losy tej sprawy, z którą swe polityczne odrodzenie tak ściśle łączył, uważał zawsze za rzecz najświętszą, za źrenicę rozumu, by przechowywać ten dorobek cywilizacyjny, jako najdroższą spuściznę po przodkach tam, gdzie wykonywaną być mogła, jak najwierniej w duchu. Szło to tak dalece, że po dziś dzień, a więc po latach stu, sądzi on i ocenia (mimo potężnych pokus obcej kultury), wszystkie usiłowania na polu edukacji, której różnymi czasy różne sprzyjały losy, wyłącznie miarą, wynikającą z porównania ich z zasadami, urządzeniami i intencjami tych, co ową ustawę wydali, lub w jej duchu pracę swą i życie

nieśli w ofierze, jako z ideją, będącą wykwitem rozumu i dobrej woli, a deską narodowego zbawienia.

Wielce szanowne, iście pobożne, a tak powszechne to zapatrywanie wynikało nie z uporu, dumy narodowej lub zarozumiałości, lecz z przeświadczenia o czystości ducha, złożonego w tem arcydziele edukacji Sycone jednak naturalną niechęcią ku zaprowadzanym przez obcych zmianom, przeciwnym narodowemu usposobieniu i przyrodzonym prawom, zwłaszcza niechęcią ku niemieckiej kulturze z jej abstrakcją i to w formie gwałtem narzuconego języka, mogło nie być nawet bez pewnej, ujemnej strony. Zapatrzenie się w ten ideał, choćby na razie górujący po nad wszystko inne, czego się w tej mierze na świecie dorabiano, bez oglądania się na dalszy ruch, zwłaszcza ściśle naukowy, pedagogiczny i metodyczny, mimo wysokiej wartości tych urządzeń, mógł przecież opłacić się pewnego rodzaju zastojem. Wskazując na tę okoliczność, niemamy jednak wcale zamiaru oskarżać przeszłości porozbiorowej o to, że idąc za zdrowem technieniem, nawiązywała swe wszystkie usiłowania przy każdej nadarzonej sposobności do tego ideału zeszlowiecznego, rodzinnego dorobku, umiała go bowiem przeobrażać zgodnie z potrzebami chwili, z postępem nauk wogóle, tak w kierunku praktyki i urządzeń szkolnych, jak nawet co do książek naukowych dla uczącej się młodzieży; — ale że mimo to, a częścią może i przez to, w literaturze pedagogicznej polskiej na polu teorii ściślej i metodycznych badań, lub roztrząsań szczegółowych, przez pół wieku panuje prawie zupełna cisza, — zaprzeczyć niepodobna.¹⁾ W braku przygotowawczych prac i zjawisk ściśle literackich, trudno też nam przedstawić dokładny obraz rozwoju myśli pedagogicznej, więc ograniczyć się musimy tylko do ugrupowania wydarzeń i zachodzących odmian w organizacji szkół i jej duchu, a to w parze ze zmianą politycznych stosunków, jakim w biegu czasu ulegały obszary byłej Rptej polskiej.

¹⁾ Dla przedstawienia choćby w konturach, ale zupełnego obrazu rozwoju pojęć pedagogicznych i wychowania trzy główne źródła uprzednio zbadaćby należało równocześnie, a mianowicie a) urządzenia w ich przeobrażeniu, b) szkolne książki i plany nauk, a wreszcie c) literaturę ściśle pedagogiczną i metodyczną. Pierwszego przygotowania w tej mierze dokonał dopiero Dr. Wiśłocki, zrejestrowaniem wszystkich literackich zjawisk w Encyklopedyi wychowawczej warszawskiej pod wyrazem: Bibliografija; Dzieje elementarza Żarańskiego są pierwszym obrachunkiem na polu metody w jednym przynajmniej widoku. Ileżby usług oddało nauczycielstwo sprawie, gdyby badając szczegółowo życia i prace naszych pedagogów w porównaniu z pojęciami współcześnie panującymi zagranicą, umożliwiło przyszłemu historykowi podać zupełny obraz rozwoju, zwłaszcza, że bez zasobu tych przygotowawczych prac, każda w tej mierze próba musi być pełna braków.

A) Dzielnica pruska.

Rozkazem gabinetowym z d. 12 Kwietnia 1798 r. rząd pruski, pozostawiwszy fundusze pojezuickie swemu przeznaczeniu, to jest, na cele naukowe, urządził w Warszawie *Liceum*; wprowadził o wyższym nieco zakresie nauk, niż równorzędne szkoły krajowe, ale o otwartej tendencji germanizacyjnej. Dokonywał zmian w gimnazjum plockiem, zaprowadzał poznańskie, lecz zostawiał wszystkie inne szacowne, po całym kraju rozmieszczone zakłady bez wszelkiej opieki i dozoru, pozwalając im z wolna upadać, by w danej chwili mieć słuszny powód do zaprowadzenia odmian w politycznych widokach swoich. „Jedynie szkół Szanownego Zgromadzenia XX. Pijarów, o charakterze szczerze narodowym, tollerować cierpliwie nie myślał, a odjąwszy lub zmniejszwszy im fundusze upaść nie zabronił“.¹⁾ Ów najdzielniejszy czynnik kształcenia pojęć i charakteru narodu, wychowanie publiczne w zaborze pruskim, dwójako przedstawia się hr. Skarbkowi: „Niedopuszczenie prawdziwego światła i nauki do młodych umysłów, a równocześnie, wpajanie zasady, odpowiadające widokom rządowym. Pierwszą zasadę zastosowano do ludności wiejskiej, druga miała przekształcać umysły młodzieży szlacheckiej²⁾).

Mimo usiłowań Komisji Edukacyjnej nie wiele jeszcze postąpiono z zaprowadzeniem szkół elementarnych; rząd pruski nie tylko z tą sprawą się nie spieszył, ale nadto, fundusz na ten cel przeznaczony poświęcał szkołkom po osadach niemieckich, aby im zapewnić wyższość nad nieukształconym ludem krajowym. Nielepiej działało się z edukacją szlachecką: powszechne zwątpienie, brak widoku służby publicznej, tudzież wyobrażenie zniewagi, przywiązywanej do służby obcemu rządowi, stały się źródłem najfałszywszego kierunku wychowania młodzieży szlacheckiej. W każdym zamożniejszym domu rej wodził guwerner francuski, kształcał młodzież najpowierzchniej na salonowych trefnościach, w których umysł, pojęcie życia i twarde obywatelskie obowiązki, dopiero po ciężkich próbach wyrobić będzie zdolny. Zaprowadzenie języka niemieckiego nie osiągało zamierzonego przez rząd skutku, owszem, zdradzało zamiary, budziło wstręt powszechny, a najwyraźniejszy w zmniejszeniu się liczby uczniów w porównaniu z cyframi tychże epoki dawniejszej. — Wogóle na prawym brzegu Wisły, oprócz zaprowadzenia kilku szkół elementarnych i urządzenia szkoły w Plocku, rząd pruski nie rozwijał żadnej energii; natomiast w Kaliszu i Chelmie, wchodził w życie *Szkoły rycerskie*. Ledwo nie z łona ma-

¹⁾ Lipiński. Sprawa z pięciolecia p. 7.

²⁾ Skarbek. Dzieje ks. Warszawskiego p. 43—tudzież Zapiski i dokumenta do dziejów instrukcji publicznej w Polsce Dr. Wł. Seradyńskiego. Archiwum komisji dla historii, oświaty i literatury Akademii Krak. Tom I.

tek wzięta młodzież, przyjmując tam wychowanie i instrukcję, miała się usposobić do przerwania w młodem pokoleniu tych wrażeń i paniątek, które ją łączą ciągłym łańcuchem z tradycją ojców i do zgaszenia w młodocianych sercach uczuć, stanowiących indywidualny narodu charakter, a zwrócić z wolna, ale systematycznie, do zgody z kierunkiem nowego czasu i rządu.

Nie inna była dążność wspomnianego powyżej Liceum warszawskiego, którego rząd zwierzchni oddany został osobnej władzy szkolnej *Eforatem* nazwanej. Oswoić młodzież polską z językiem niemieckim, wzbudzić chęć do dalszego kształcenia się w naukach, a to po uniwersytetach niemieckich, gdzieby się do niemieckiej młodzieży zbliżyła, było odległym celem urządzeń, z innych względów zasługujących na uznanie. Rachowano, że rozpustna zażyłość z niemieckimi współuczniami obudzi przywiązanie do obcych miejsc i osób w młodzieży polskiej, i przezwycięży instynktowy jej wstręt ku wszystkiemu, co jest niemieckie. W tych widokach język niemiecki stał się główną zasadą naukowego kształcenia młodzieży w Liceum warszawskim, a ponieważ nie był jeszcze tak upowszechniony, aby wszystkim uczniom nauki w nim udzielane być mogły, przeto w czterech klasach pierwszych zrobiono dwa oddziały, jeden z wykładem niemieckim, drugi z polskim, w którym na naukę niemczyzny zwracano szczególną uwagę. Ponieważ tego rozdziału nie było w klasach wyższych tej szkoły, gdzie zupełnie panowała niemczyzna, szło za tem, że uczeń, nie mogący sprostać wymaganiom w tej mierze, opuszczał zakład, nie ukończywszy w nim nauk. Nie trapiło to wcale rządu, który strzegł pilnie, by w szkole unikano wszystkiego, coby mogło pokrzepiać ducha narodowego, w usposobionych zaś uczniach do słuchania nauk w obcym języku, widział zapowiedź przychylnych sobie na przyszłość obywateli. Mimo to gruntownie udzielana nauka, przy pewnem zwątpieniu narodu w przyszłość, czyniącem mieszkańców obojętnymi na podstępne środki wynarodowienia, sprawiły liczny od zakładu konkurs młodzieży i zjednały mu nawet pewną w kraju wziętość.

Takie dążenie niweczyć miało najdzielniejszy zaród moralnej siły narodu. Duch ten zdradzał się we wszystkich edukacyjnych ustawach, jak twierdzi Lipiński, zarówno zakładów wyższych, jak i w ustawie zaprowadzenia szkół dla ludu, z której, aczkolwiek co do ducha tak wrogiej, to przecież pod względem organizacyjnym umiała w swoim czasie powołana do życia magistratura narodowa, pewne jeszcze pochwycić korzyści, zwłaszcza, że stan funduszów nietylko zastała w porządku, ale o wiele zwiększoną.¹⁾

¹⁾ Dr. Sreedyński. Zapiski w Archiw. I. p. III.

Kiedy traktatem wiedeńskim 1815 r. oddzielono od Ks. Warszawskiego, powiat poznański i bygdoski (538 m. kw. obszaru), by z nich utworzyć pod rządem pruskim zostawać mające **W. Księstwo Poznańskie**, manifest królewski zabezpieczył wszystkie swobody narodowe, własny sejm, język w szkole i udział mieszkańców w rządzie, a jakkolwiek regencyja uznała, że nic nie było do poprawy w edukacji publicznej, po zarządzeniach Izby edukacyjnej Ks. Warszawskiego, po której oddziedziczono tu 790 szkół, 884 nauczycieli, z 31.000 uczącej się młodzieży; to jednak naukę języka narodu ograniczono do możliwego *minimum*, nieustępując w niczem z pierwotnego germanizacyjnego programu. Pierwszy sejm, r. 1824 odbyty, dopomina się o rozszerzenie nauki w języku ojczystym i w szkołach średnich, tudzież o urządzenie uniwersytetu w Poznaniu, lecz nadaremnie. Owszem, po upadku powstania 1830 r. system germanizacyjny bierze silną przewagę, przeciw któremu budzi się silna narodowa reakcyja. Epoka ta przedstawia ostrą walkę sprzecznych dążeń rządu z zagwarantowanymi a niedotrzymywanymi prawami narodu, który na chwilę zdobywszy nieco wolności (1848 r.), wreszcie mimo wysiłen i najszlachetniejszego oporu, gdy Księstwo przyłączono do Rzeszy niemieckiej, do dziś dnia pada ciągle ofiarą energicznego, na wszystkich polach prowadzonego systemu wy-naradawiania, a nawet wywłaszczania z ziemi praocjów.

Do dziś dnia jednak możemy śmiało uznać prawdę słów Lipińskiego (1815), że rząd pruski, aczkolwiek tak dla polskiej narodowości zaciekle wrogi, „nie miał przecież nigdy zamiaru ugruntowania swej władzy i jej bezpieczeństwa na oglupieniu podlegającego mu narodu.“ To też dzięki tradycyi edukacyjnej, ożywionej zarządzeniami Izby, które rząd pruski, mimo germanizacyjnych dążeń swoich, przecież tolerował, poczynawszy od czwartej dziesiątki lat, obudziło się życie na tym obszarze b. Rptej, a mieszkańcy jego spełnili i dotąd spełniają swe obywatelskie obowiązki w sposób, wzbudzający podziw i uszanowanie tak u swoich, jak obcych, a nawet u samych wrogów.

Nie mogąc przekraczać zakresu przedmiotem naszym objętego, na pierwszym miejscu wspomnieć nam należy usługi **hr. Edwarda Raczyńskiego**, który nie tylko wzbogacił literaturę cennymi pismami swymi i wydawnictwami, i dał popęd nauce przez założenie i ofiarowanie miastu Poznaniu (1829) biblioteki, ale, gdy rząd otworzył wyborną szkołę w Międzyrzeczu, ofiarował się w Poznaniu zre-staurować gmach pofranciszkański, sprawić wszystkie przybory i rocznie 1000 talarów dopłacać by taką szkołę z językiem wykładowym polskim utworzono. Do wykonania jednak tego szlachetnego zamiaru rząd nie przechylił się z zasady. Nadto założył w swej majątności Jeżowie szkołę agronomiczną, na wzór tej, która w Turwi pod zarządem Chłapowskiego się rozwijała — i w ogóle dla Księstwa był tym, czym Fellenberg, współpracownik Pestalozzego, dla Szwajcaryi,

jak mówi Trętowski. Śmierć zapadła 1845 r. położyła koniec wielu najzacniejszemu jego wysileniom i pomysłom na rzecz dźwignienia oświaty.

Obok niego przyświeca nam piękna postać **Dr. Karola Marcinkowskiego** (1800—1846), który znaczne dochody swe poświęcał sprawie publicznej, zwłaszcza wychowaniu młodzieży. Za jego staraniem i pomysłem stanął w Poznaniu *Bazar*, przeznaczony na praktyczną szkołę i zaród narodowego przemysłu; nadto założył *Towarzystwo naukowej pomocy* (pierwsze na świecie), które się wkrótce po całym księstwie rozszerzyło i błogie wydaje owoce, a którego celem było wyszukiwanie i czynne popieranie zdolnej do nauk, sztuk i przemysłu młodzieży polskiej. W ogóle w połowie bież. wieku stan nauk w Księstwie stoi prawie najwyżej, dość wspomnieć *Libelta*, *Cieszkowskiego*, *Cybulskiego*, *Łukaszewicza*. W szkolnictwie działają tu bardzo skutecznie i postępowo dwaj *Poplińscy*, *Cegielski*, *Rymarkiewicz* i *Ewaryst Estkowski* († 1856), którego literackie prace na polu pedagogiki elementarnej, zwłaszcza elementarz, bardzo poważnie zajmują w dziejach miejsce.

B) Dzielnica rosyjska.

Sprawa edukacji na Litwie, Podolu i Wołyniu zrazu nie doznaje uszczerbku, zwłaszcza, gdy po śmierci zawistnej narodowi Katarzyny (17. List. 1796), następca jej *Paweł I.* przyniósł na tron szlachetne usposobienie, poczucie nawet historycznego powołania, i nie miał żadnych zamiarów wynarodowienia berlu jego przypadłych ludów. Podobnie i *Alexander I.* - jego następca. Zaledwie objął on absolutne swe rządy r. 1801, pierwszego dnia przyzwał do siebie księcia *Adama Czartoryskiego*, od r. 1798 zakładnika, a następnie osobistego przyjaciela, wołał *Pawła I.* do Włoch na ministra wysłanego, w tym celu do kraju, aby jego światłą radą w szlachetnych dążeniach się podpierać. Łaskawe też i dobroczynne były rządy Aleksandra, a nawet nie bez korzystnego wpływu na stósunki dzielnic mocarstw sąsiednich.

Pierwszy on w Rosyi ustanowił oddzielne Ministerstwo Oświecenia, dla wszystkich zaś szkół zaboru polskiego ustanowiono *Wydział Uniwersytetu Wileńskiego* z księciem Kuratorem na czele, podlegającym temuż ministerstwu¹⁾.

Akademia Wileńska, po zniesieniu Jezuitów na chwilę rozwiązana, dźwiga się na nowo, wskutek zarządzeń Komisji 1780 r., która wezwawszy ks. *Poczobuta*, exjezuity, męża wielkiej nauki i zdolności, na rektora, poleca mu zreformowanie jej na wzór *Kołłątajowej* w Krakowie. *Poczobut* organizuje ją świetnie, sprowadza profesorów,

¹⁾ Ministrem został *Zawadowski*, człowiek prawego charakteru i najlepszych chęci, a przede wszystkim głęboko poważający księcia i powodujący się jego życzeniom.

jak ks. Strojnowskiego, który po nim objął rektorat (1799 -- 1806) i Śniadeckich, a tak szkoła ta, wznosząc się coraz wyżej, spełniała szczytne swoje zadanie. Wydział Uniwersytetu używał dochodów pojezuickich, zabezpieczonych na rzecz edukacyi ukazem Cesarza r. 1801, zwiększonych innymi dochodami, które dwie komisye sądowo-edukacyjne, na Litwie i Białej Rusi w Wilnie, a na Wołyń i Podole w Krzemieńcu, do coraz większego porządku przyprowadzać umiały. Trudności w tej mierze i prywatne niechęci łomala powaga i patryjotyzm Księcia. On to, mając jedność i całość kraju na myśli, nieporozumienia i niesnaski szkolne łagodził lub znosił, pod jego też opiekunictwem skrzydłem, w duchu i na zasadach Komisji Edukacyjnej rozwijająca się instrukcja i prawdziwe oświecenie żadnej nieomal niedoznały przerwy a jaki wydały owoc w nauce i literaturze, dość wspomnieć czasy wileńskie za Śniadeckich, Grodecka i Lelewela i ich uczniów Zana, Odyńca, Mickiewicza, Domejkę i szkołę Krzemieniecką.

Mała z początku szkoła w Krzemieńcu zamienia się na Liceum Wołyńskie, gdzie *Tadeusz Czacki* (1765 — 1813), jeden z najznakomitszych, wyłącznie nauce i sprawie publicznej poświęconych mężów, złożył świetne dowody energii i prawdziwie oświeconego patryjotyzmu. Powołany jako wizytator szkół gubernii wołyńskiej, podolskiej i kijowskiej, zbadał gruntownie naukowe potrzeby tej prowincyi i powziął zamiar utworzenia wyższej, wzorowej szkoły, mającej dla wielu zastąpić zbyt oddalony uniwersytet wileński. Ułożony przez niego projekt zyskał sankcyję C. Aleksandra 1803, a tak powstało to głośnie w kraju Liceum wołyńskie w Krzemieńcu. Opatrzanie tej szkoły w potrzebne fundusze, gabinety i zasoby naukowe, tudzież urządzenie pensyj żeńskich, konwiktu ubogich uczniów, seminaryjum nauczycieli ludowych, szkoły chirurgów. wreszcie akuszerok i weterynarzy, wszystko to było dziełem Czackiego, wspartego dzielnie opieką ks. Czartoryskiego. Szkoła ta, rozszerzając przez lat 30, bo od r. 1803 do r. 1833, światło nauki i czysto narodową kulturę na całą prowincyję, zapisała się świetnymi głoskami w dziejach i wdzięcznej pamięci narodu, a jaki w niej panował wychowawczy duch, najlepszy dowód w tem, że wychowawcy jej w różnych następnie losu kolejach uważali się za duchową rodzinę i w dzieci swe wzajemne, braterskie i rodzinne zobowiązania, jako święte, wszczepić i pielegnować umieli.

W Winnicy i Kijowie utworzono gimnazyja, w Kamieńcu, Międzyrzeczu uorganizowano zakłady, książe Kurator własnym kosztem zakłada szkołę w Międzyborzu (1818), senator Iliński szkołę w Romanowie, a za wpływem nieporównanej gorliwości biskupa Cieciszowskiego wszystko duchowieństwo, świeckie i zakonne, ósmą

część dochodu składa na fundusz edukacyjny. Dominikanie i Bazylijanie po wszystkich swoich klasztorach otwierają szkoły i wysyłają kleryków do Wilna, aby się tam gruntownie do zawodu nauczycielskiego przysposabiali. Trudno wymienić cały szereg nowo powstałych, lub podniesionych zakładów średnich i nieodliczonej dotąd ilości szkół początkowych, o których rozpowszechnienie, jak z równą gorliwością się starano, tak też i ofiarność obywatelska nie pozostawała bezczynną. Dodajmy do tego Puław y, gdzie pod opieką księżnej Izabelli Czartoryskiej, matki kscia, skupiało się wszystko, co sercem i myślą górowało nad poziom chwili w narodzie, skąd też szły wszystkie pomysły, przyszłość kraju na widoku mające, w wykonanie; dodajmy, że księżna jest autorką: „*Księżki dla dzieci wiejskich 1815*“, a przede wszystkim owego „*Pielgrzyma z Dobromila 1818*“, na którym tyle pokoleń uczyło się prawdziwej miłości ojczyzny, a bez przesady powiedzieć można, iż braknie słów na oddanie czei dla rodu i wdzięczności, na jaką sobie zasłużył rzetelny przyjaciel Alexandra, prawdziwy ojciec ojczyzny tej dzielnicy, bo tak donośne są jego dla kraju zasługi.

Wszystko to jednak, jakkolwiek najdobroczynniejszy wywierało wpływ i myśli Komisji Edukacyjnej szło w pomoc, nie trwało przecież zbyt długo. Już z trzecim dziesiątkiem lat bieżącego stulecia nastąpił zwrot, gdy Alexander I, od r. 1815 król Polski, zmienił sposób myślenia i system rządu, a to nie tylko na obszarach Litwy, Wołynia i Podola, ale i nad Wisłą, gdzie dziedziczna sprawa edukacji, wśród różnych przeobrażeń politycznych i wojennych czasów świetną przeszłą próbę i bogatą w plon pozostawiła spuściznę.

C) Wielkie Księstwo Warszawskie

z Izłą Edukacyjną i Dyрекcyją Edukacyi Narodowej.

Wojenny bohater wieku, Napoleon I., upokorzywszy Austryję pod Austerlitz, łomie pod Jeną potęgę Prus i w dniach 10ciu staje w Berlinie. Poddanie się Kistrzynia przyspiesza pochód jego armii ku wschodowi, a gdy pruski gubernator Köhler opuszcza Warszawę, księżę Józef Poniatowski obejmuje (26 Listop. 1806) naczelnictwo straży bezpieczeństwa stolicy. W dwa dni przybyły Murat, ksę Bergu, znosi w imieniu cesarza rząd pruski i zaprowadza „Najwyższą Izbę Wojenną i Administracyi Publicznej“. Z początkiem 1807 r. Napoleon sam ustanawia władzę naczelną pod przewodnictwem Stanisława Małachowskiego, nadając jej nazwę „Komisji Rządzącej“. Jakkolwiek zarządzenia te miały przeważnie wojenne cele Napoleona na widoku, to jednak owa Komisja Rządząca, już w pierwszej swojej uchwałie z d. 26 Stycznia 1807, w rozdziale VII. §. 65—71, utworzyła z E f o r a t u

Izbę Edukacyjną, złożoną z ośmiu członków pod prezydencyją Hr. Stanisława Kostki *Potockiego*.

Od tej przeto daty liczyć należy byt magistratury edukacyi narodowej, której z porządku przypaść miało w udziale wspaniałe zadanie nawiewywania usiłowań i prac instrukcyi dotyczących do myśli i projektów, do ducha i istoty rzeczy, złożonych w ustawach i urządzeniach Komisji Edukacyjnej zeszłego stulecia. Gdy za przybyciem Fryderyka Augusta (20 listop. 1807) Komisya Rządząca zmieniła się w „Radę Stanu“ Wgo Księstwa Warszawskiego, niewpłynęło to wcale, ani na skład, ani na mniej korzystny rozwój czynności Izby Edukacyjnej. Owszem, Król Saski, jako panujący Książę, pełen najlepszych chęci popiera usilnie cele i przedsięwzięcia Izby, przydzielonej zrazu ministerstwu policyi, zanim, na mocy później nastąpić mających postanowień, lub z powodu nowych zmian politycznych kraju, nie ulegnie i ona nowym przeobrażeniom, już to potęgującym, już to ograniczającym jej skuteczną działalność.

Od r. 1807 po koniec 1811 minęło pięć lat urzędowania tej magistratury, z którego sekretarz jej, Józef Lipiński¹⁾ sumiennie publicznie złożył sprawozdanie (7 Stycznia 1812). Idąc za tem sprawozdaniem, zrachujmy się po krótko z tem, czego ta spadkobierczyni myśli tradycyjnej w tak krótkim przeciągu czasu dokonała.

Wszystkie rodzaje szkół jednocześnie doznały troskliwej opieki Izby Edukacyjnej, tak ludowe jak średnie, z których, co łatwo pojąć, jedne zupełnie przekształcić, drugie przenieść i podnieść, a inne wznowić, lub do życia powołać wypadło. Najwięcej ze szkół ogolono departament bydgoski i łomżyński wymagał najrychlejszej pomocy. Już rząd pruski uporządkował na szkołę gmach poddominikański w Sejnach, Izba zaprowadza tam departamentową, powierzając ją (1809) ks. Szwejkowskiemu, jako rektorowi²⁾. W tym roku, dzięki rocznej subwencyi królewskiej (12.000 Ztp.) szkołę polską w Bydgoszczy otworzono, w Toruniu podniesiono, z Łomży zwiększwszy etat przeniesiono do Szczucina. We Wschowie początkową przemieniono na wydziałową, a instytut dobroczynno-wychowawczy ks. Kosmowskiego w Trzemesznie, ratując fundusze, podźwigniono z upadku. W Warszawie na miejscu XX. Benonów ustanowiono wydziałową.

¹⁾ Lipiński. Sprawa z pięciolecia. Warsz. 1812.

²⁾ Szwejkowski Wojciech Anzelm ur. 1773, od r. 1790 pijar, 1794 nauczyciel w kolegium warszawskim, za rządów pruskich powołany został do Berlina, aby poznać system naukowy w tamtejszych szkołach; z Sejn, po otwarciu Uniwersytetu w Warszawie, zostaje dziekanem, a potem piastuje rektorat aż do zamknięcia tej wysokiej szkoły; umarł 1838 r. Prócz licznych prac, sprawozdań i zagajen, tudzież udziału w komisji do ustalenia pisowni, wydał bardzo cenną rozprawę: Uwagi nad wyższymi szkołami polskimi w porównaniu do niemieckich Warsz. 1808.

Szkoły rycerskie (zob. str. 200) wymagały zupełnego i w duchu i w formie przeobrażenia; przekształcono je w ściślejszą naukową, przyjmując do nich młodzież w 10tym roku, a więc przysposobioną do sześcioletniej nauki. Plan nauk równał je z departamentowymi, z dodaniem wiadomości i ćwiczeń właściwych charakterowi tych szkół. Do r. 1811 wydały one 81 ludzi wykształconych do pułków różnej broni. Wszystkie katedry powierzono Polakom, z obcych zostawiając je tym, którzy w polskim języku nauczać mogli, lub chcieli.

Wzgląd sanitarny zniwolił Izbę do otworzenia (1809) Szkoły lekarskiej w Warszawie, w której 2 płatnych, a 7 niepłatnych uczyło nauczycieli; potrzeba przysposobienia zdolnych urzędników wywołała (1808) powołanie do życia Szkoły prawa i nauk administracyjnych w Warszawie, a gdy ustanowiono komisję egzaminacyjną (1810), nikt do urzędu przyjmowanym nie był bez udowodnienia zdatności.

Ale z największą gorliwością zajęto się oświeceniem ludu. Już rząd pruski pozaprowadzał gdzieniegdzie po wsiach i miasteczkach towarzystwa szkolne, których zadaniem było obmyślanie i zebranie funduszu na utrzymywanie szkół elementarnych. Izba nie tylko nieznosi tego pomysłu, ale organizuje go i rozciąga z wolną w przeciągu lat trzech na obszar całego kraju z najświetniejszym skutkiem. Zastanowieni bowiem w zaborze pruskim 146 szkółek, a w pięciu latach wzrosła ich liczba do 640, a więc o 494 więcej, nie licząc w to 600 szkółek kolonistów i tych, które powstawały. Z takim wzrostem szkółek szła potrzeba przysposobienia nauczycieli; zregulowano więc Seminarja nauczycielskie w Poznaniu i Łowiczu¹⁾, a nadto opiekę szkół powierzono stósownym Dozorom, z mężów zaufania złożonym²⁾. Wydano regulamin dla szkół i pensyj żeńskich, i osobny Dozór dam po całym kraju zaprowadzono³⁾.

W Maju 1810 r. powołano do życia *Towarzystwo elementarne*, które z dwu zleconych przedmiotów najświetniej się wywiązuje:

a) wygotowało bowiem poszczególne plany nauk, zgodnie do przyjętego przez Izbę układu instytucyj edukacyjnych, i

b) przysposobiło cały szereg książek elementarnych, odpowiadających najzupełniej planom nauki.

W nich też złożono dowód, jak przejąwszy się gruntownie zasadami Komisji Edukacyjnej, mimo niezbędnych, z postępu nauk wynikających zmian, uniano zachować prawdziwie narodowy, praktyczny charakter nauczania.

¹⁾ Zbiór ustaw. Warszawa 1809 str. 37.

²⁾ Tamże str. 72 i dalsze.

³⁾ Lipiński. Sprawa z pięciolecia str. 72.

Ależ bo do składu Izby weszła żywa tradycja zesłowiekowej Komisji. Wniósł ją przedewszystkiem uczony pijar **Onufry Kopczyński** (1735 † 1817), współtowarzysz prac Piramowicza, znakomity badacz języka, autor „*Gramatyki dla szkół narodowych*“ w trzech częściach z wypisami, która od r. 1780 poprawnie po wielokroć przedrukowywaną bywała, zaszczycony wybiciem medalu „*bene merentibus*.“ Obok niego pracuje skrzętnie wiekiem młodszym **Konstanty Wolski**, expijar (1762 † 1810), zrazu profesor literatury w liceum warszawskiem, następnie Dyrektor Towarz. do ksiąg elementarnych, autor „*Nauki początkowego czytania, pisania i rachunków*“ (Warsz. 1810 i później 4 razy), tudzież *Przepisów* dla nauczycieli, dających naukę początkowego czytania (1811). W dziełach tych rozwinął Wolski głęboki pedagogiczny talent i gruntowną naukę, a jakkolwiek użycie głosek ruchomych stawia na równi z metodą nauki czytania na podstawie pisania, a przez to nie dość ocenił i zużytkował zdobycz Komisji Edukacyjnej, to jednak stanął metodą tu, dokąd Niemcy w swej *Lautirmethode*, dopiero o wiele później doszli. Co się zaś tyczy układu treści samego elementarza, to Wolski góruje po nad wszystkie pomysły i usiłowania swojego czasu literatury powszechnej. (Czytaj Zdrański p. 59—76). Obok wspomnianego powyżej Szwejkowskiego stoi, jak filar tej magistratury, **Józef Lipiński** (1764 † 1828), niezmiernie energiczny organizator szkół, sekretarz Izby, i generalny wizytator zakładów, przez lat 20 tej pracy poświęcony, a nadto autor: „Instrukcyi dla nauczycieli szkół początkowych 1812;“ „O edukacyi publicznej i jej udoskonaleniu w kraju naszym 1815;“ „Nauki zdrowia dla szkół początkowych 1822“ i wiele innych prac, jak: „Sprawy z pięciolecia działań Izby 1812.“ Wreszcie **Staszic**.

Mniej na pozór, a jednak bardzo wiele ulepszeń udało się przeprowadzić Izbie w nowych departamentach, którymi, na mocy traktatu wiedeńskiego (z d. 14. Paźdz. 1809) powiększyło się Księstwo Warszawskie. Głównie zajęto się ludowymi szkołami; XX. Pijarom, tyle zasłużonym na polu edukacyi, zabezpieczono niezbędną pomoc, aby ich szkoły do pewnej jednostajności z innymi zakładami w kraju doprowadzić. W Lublinie otworzono departamentową, w Hrubieszowie podwydziałową szkołę, a przyglówną krakowską uorganizowano według planu nauk szkół departamentowych. Przybytek bowiem wnosil Księstwu z Krakowem tradycyjną Szkołę Główną, która najpilniej wymagała podźwignienia z zupełnego upadku.

Źródłem ożywczem nauki dla całej Korony była **Główna Szkoła Krakowska**, podniesiona Kołłątajowską reformą Komisji Edukacyjnej do właściwego znaczenia i godności. Za pierwszym przyłączeniem do Austrii jednak, szkoła ta, przez zgon, lub wydalenie osób, które jej odrodzenie stanowiły, smutne z całą ojczyzną dzieliła losy. Obsadzona Niemcami, a mianowicie z zakonu Benedyktynów, przestała być skarbnicą ojczystych nauk, a wśród następnych niepokojów wojennych i wydalenia się i tych nawet nauczycieli, chyliła

się do zupełnego upadku. Rozumne i patryjotyczne usiłowania Księcia Józefa i jego przeważnie własnym kosztem pokryte urządzenia, nie wiele jej pomogły. Odszukani nauczyciele, z których przecież utworzył jakieś ciało akademickie, byli to ludzie już spracowani i starzy, a o przysposobieniu sił młodszych do katedr, ani rząd przeszedł, ani szkoła, obcymi obsadzona, wcale nie pomyślała. Stąd etat Szkoły Głównej, przez Księcia Józefa utworzony, składał się: 1) z urzędników rząd szkoły składać mających, 2) z wysłużonych profesorów tej szkoły, których opłaty z funduszu jej pochodziły, 3) z nauczycieli szkół mniejszych, w obrębie Krakowa pod jej rządem będących, a płatnych z połączonego funduszu. Tego zaś, co istotę szkoły stanowi, to jest, nauk i katedr, nie było, a to dla braku nauczycieli tak dalece, że Izba Edukacyjna objęła tylko gmachy i etat na szkołę.¹⁾ Nie w lepszym stanie były muzea, biblioteka, ogród botaniczny i inne zbiory, a etat podpisany przez Księcia w kwocie 344.404 złp. na jej utrzymanie płaconych w papierach austriackich wkrótce nie przedstawiał nawet połowy swej wartości. Bardzo wiele funduszków zresztą zmieszano z narodowymi i duchownymi w skarbie, inne uwikłane, lub źle umieszczone przestały być źródłem dochodu.

Trudne było dźwignienie tej Jagiellońskiej spuścizny, tem trudniejsze, że nie od samych finansowych względów zależne. O ile starczyło odpowiednich sił naukowych, o tyle obsadzono katedry, na inne rozpisano konkurs. Prof. Raabego powołano na katedrę literatury klasycznej, Hoffmana z Freyburga wezwano do uorganizowania szkoły górniczej, a Bandtke z Wrocławia zajął się uporządkowaniem biblioteki. Ogród botaniczny, obserwatorium astronomiczne i wszystkie zbiory otoczywszy należytą opieką, wydarto niemal zniszczeniu.

Odejmując wreszcie Szkole Głównej ów tradycyjny rząd nad wszystkimi niższymi w kraju szkołami, uczyniła Izba stanowczy krok do przyszłej organizacyi tego najwyższego zakładu naukowego²⁾, a to w słusznem przekonaniu, że „jego nauczyciele wolni być powinni od zatrudnień obcych swoim najbliższemu obowiązkom, aby się już całkowicie i bez przeszkody doskonaleniu w umiejętnościach poświęcić“.

Tego wszystkiego, a więc bardzo dużo, dokonała Izba Edukacyjna w przeciągu lat pięciu swego urzędowania i to w czasach ustawicznego niepokoju i wojny, niedobrawszy z górą pół milijona Złp. na swe cele przeznaczonych, a krótki ten pogląd na dokonane prace przekonują nas, że słusznie się cieszy tradycyjnym w pamięci narodu szacun-

¹⁾ Dokładny obraz stanu katedr i nauk od r. 1781—1809. Zobacz: Wykaz chronologiczny Hierarchy stanu naucz. w Zapiskach Dra Ser. Archiw. Liter. Akad. I. Dodatek Nr. 10 — gdzie wiele innych szczegółów, tu pominiętych, się znajduje.

²⁾ Organizacyja ta, niesprzeczną tymczasowym zarządzeniom Izby, nastąpiła już za rządów Dyrekcyi a to r. 1814, jak o tem przekonują rękopism w zbiorach Akad. Krak. p. t. „Urządzenie wewnętrzne Szkoły Głównej przesłane na ręce Senatu akademickiego 26 Sierpnia 1814.“

kiem, jako prawdziwa spadkobierczyni skarbu po Komisji minionego stulecia. Nie mało jednak zostawało jeszcze do dokonania lub uzupełnień, a gdy nowe stósunki Kstwa Warszawskiego wymagały, aby i szkolną magistraturę dźwignąć jeszcze wyżej w środkach, powadze i znaczeniu, więc wcale nie na niekorzyść tłómaczyć sobie należy najbliższe jej przemiany w kilku następnych latach. W najprzychylniejszej też myśli ustanawia panujący monarcha wyrokiem 17. Grudnia 1810 r. *Dyrekcję Edukacyi Narodowej*, a w rok później osoby do niej mianuje (27. Grudnia 1811), a chociaż i ta magistratura była tylko częścią, bo wydziałem ministerstwa spraw wewnętrznych, to przecież, działając samodzielnie, zupełnie samoistnej władzy rządzącej miała postać. Następca Małachowskiego, prezes Rady Stanu *Stanisław hr. Potocki*, przyjąwszy Dyrekturę Edukacyi, staje się w ten sposób jakoby podwładnym jednego z ministrów sobie podwładnych, a jeśli okoliczność ta dowodzi wielkiej miłości tego męża ku sprawie wychowania, to z drugiej, świadczy stanowczo o samoistości tej nowej magistratury. Nadto dekret królewski (10. Paźd. 1810 r.) zapewnił Dyrekcji Edukacyi 1.200.000 Złp. rocznego dochodu więcej, jako dodatek do posiadanych przez Izbę funduszów. Atoli ludźmi stoją instytucyje! Gdy zatem skład tej magistratury pozostał ten sam, co w Izbie, z tą różnicą, że został znacznie pomnożony tak czynnymi, jak i honorowymi członkami¹⁾, to o korzyści z tego przeobrażenia się Izby w Dyrekcję wątpić niemożna. Owszem, sumiennie uznać należy, że Dyrekcya Edukacyi Narodowej była w zupełnym toku wykonywania, rozwijania i uzupełniania tego wszystkiego, co jej poprzedniczka wskazała urzędzeniami swymi, lub założyła jako obowiązek na przyszłość. Atoli jej trwanie nie było długie, a przypadło, kto wie, czy nie w o wiele krytyczniejsze chwile. Łudzony na różne, a oszukiwany na wszystkie strony naród, wysilał się na prawdziwie bohatyrskie ofiary, za które traktat Wiedeński r. 1815 wynagrodził go tak zwaną Polską Kongresową.

D) Polska Kongresowa

z Wydziałem Oświecenia i Komisją Rządową Wyznań i Oświecenia Publicznego.

Za zmianą przeto stósunków politycznych, wskutek dekretu króla Alexandra (20. Maja 1815 r.), przez ogólną organizacyję rządu Królestwa Kongresowego (30. Czerwca t. r.) podniesioną zostaje zastana magistratura edukacyjna na *Wydział Oświecenia*, składający się jednak z tych samych osób, z tegoż samego ministra Stanisława hr.

¹⁾ Zob. Dodatek I. i dalsze w Archiw. ośw. i liter. T. I.

Potockiego jako przewodniczącego, a nawet z wyraźnym przepisem ścisłego trzymania się prawideł, zasad i urządzeń dawniejszej magistratury. Nadto, rozszerzono zakres działania Wydziału Oświecenia przydaniem spraw religijnych, a tak po raz trzeci od r. 1807 zreorganizowana władza edukacyjna trwa przez 18 miesięcy, to jest po koniec 1816 r.

Ten okres czasu, łącznie z Dyrekcją stanowi drugie pięcioletcie, z którego końcem ta sama instytucja, z tymi samymi przeważnie ludźmi, zwłaszcza z tym samym przewodniczącym, a więc i bez naruszenia zasad tradycyjnych, występuje przy nowej organizacji Królestwa pod nową, czwartą z porządku, nazwą: *Komisji Rządowej Wyznań i Oświecenia Publicznego*. Postanowieniem królewskim z dnia 7. Stycznia 1817 r. powołana do życia Komisya, o pomnożonym składzie swych członków, dźwizżyć będzie rząd i władzę edukacji publicznej z całą godnością i poświęceniem, nieustępującem wobec zasług Izby, a to aż do chwili, w której usposobienie Cesarza Alexandra, ulegając zmianie co do jego intencyj dla Polski, pod pozorem niby niechętniej temu Europie, wystąpi wreszcie otwarcie z próbami cierpliwości publicznej, i sprowadzi stósunki do punktu, w którym wybierać musiano niebezpieczną i smutną w skutkach drogę oporu, aby bezwzględna uległość nie skaziła narodu piętnem podłości.

Zanim jednak do tej ostateczności przyszło, najmniej przecież ucisku i ograniczeń zagwarantowanych praw doświadczył zrazu Wydział Oświecenia, krzątający się na poszanowanym polu prawie z gorączkowym zapalem. Atoli, kiedy Potocki, tyle zasłużony mąż (niestety nie bez powodu za nieogłędny swój krok ¹⁾) pozbawiony zostaje ze sterem rządu zarazem i kierownictwa instrukcją publiczną w kraju 1820, w skutek czego zgryzotami złomany umiera 1822 r., zmienia się postać rzeczy zupełnie. Z Potockim ustąpić musiał z Komisji i Niemcewicz, rozpisawszy się ostro i odważnie przeciw ustawom drukowym, braknie następnie i Staszica, a tak z rokiem 1821 zachodzą stanowcze zmiany w rządzie edukacji publicznej.

Po Potockim objął ministerstwo Stanisław Grabowski, a kierunek oświecenia Kalasanty Szaniawski, człowiek gruntownej wprawdzie nauki i zdolny, lecz zmiennych pojęć i chwiejnego charakteru, nic więc dziwnego, że w łonie najwyższej magistratury zaplanuje, jeśli nie inny zrazu kierunek, to pewna obojętność i brak patryjotycznej energii, która ani na chwilę nie opuszczała piętnastoletnie rządy Stanisława hr. Potockiego.

¹⁾ Przez publikację: „Podróży do Ciemnogradu,” pisma satyrycznego, którą nie tylko obraził stan duchowny z Woroniczem na czele, ale co gorsza, przekroczył rozporządzenie ścieśniające wolność druku, które sam, jako minister, był podpisał.

Czuli to dobrze, że tak będzie, członkowie Komisji, w chwili ustąpienia tyle zasłużonego ministra, więc na ostatniem posiedzeniu swoim dawnego składu, ale już pod prezydencją hr. Grabowskiego, uchwalili następny, umotywowany wniosek: „Ponieważ niegdy Komisja Edukacyjna zdania sprawy z czynności swoich corocznie ogłaszała; ponieważ z przywróceniem rządu narodowego Izba Edukacyjna z pięcioletniego urzędowania swego po r. 1811, zdanie sprawy drukiem podobnie ogłosiła: wypada, aby i działania Władzy, mającej sobie przez następnych lat dziesięć powierzony kierunek wychowania publicznego, tudzież spraw religijnych, podane były również do wiadomości publicznej.“ Wygotowanie sprawozdania od r. 1812 do końca Paźdz. 1821 r. zlecono jeneralnemu sekretarzowi G ł u s z y ń s k i e m u. Wypada i nam przypatrzeć się bliżej dokonanyom pracom tego dziesięciolecia, streszczając je według tego urzędowego sprawozdania. ¹⁾

Sprawa z dziesięciolecia 1812 - 1821.

Już Izba Edukacyjna uporała się z planem nauk, przepisami i organizacją szkół początkowych, zostawiając dalsze rozwinięcie systemu instrukcyi do wykonania Dyrekcyi. Mimo burzliwych i wojennych czasów, magistratura ta dokonała w przeważnej części zleceń swej poprzedniczki. Przedewszystkiem:

a) wygotowała plany nauki dla szkół podwydziałowych, wydziałowych i departamentowych (później wojewódzkini zwanych) czyli dwu, trzech i sześcioklasowych w organicznej całości, tudzież przepisy postępowania w nauce przedmiotów w tychże zakładach. Każdy zakład, chociaż przygotowywał do wyższego, a w końcu do Uniwersytetu, stanowił przecież dla siebie zamkniętą całość, a jednostajny tryb nauczania w całym kraju, stósownem zarządzeniem nie stał na przeszkodzie wyższemu indywidualnemu rozwojowi, tak uczniów, jak i nauczycieli.

b) Powtórę: Szkołę Główną uporządkowała ona ostatecznie, wydawszy cytowane wyżej urządzenie z r. 1814.

c) Potrzebie: uczyniła ważne ulepszenia w urządzeniu dwu instytutów dla nauczycieli.

d) Wreszcie wystawiła plan godny wielkiego uznania: *Hijerarchii Akademickiej!* Urządzenie to dążyło do dźwignienia powagi stanu nauczycielskiego w społeczeństwie, objęto niem bowiem wszystką nauczającą, wyuczoną i uczącą się rzeszę w jedno organiczne ciało, wyznaczając każdemu członkowi odpowiednie stanowisko i charakter, za którymi szły powaga i znaczenie nauczycielskiego zawodu. ²⁾

Tego wszystkiego dokonała Dyrekcyja przez 3 lata swojego

¹⁾ Archiw. do hist. liter. i ośw. Kraków T. I.

²⁾ Czytaj Projekt do urządzenia Hijerarchii Akademickiej w krajach Księstwa Warszawskiego. Warszawa 1815 stron. 26. in 4.

działania, a w końcu 1814 r. taki był stan statystyczny instytutów edukacyjnych Księstwa Warszawskiego :

	profesorów	uczniów
1. Uniwersytet Krakowski	29	81
2. Wydziały Akademickie w Warszawie :		
a) lekarski	9	80
b) prawa i administracyi	7	45
11. Szkół departamentowych (liceów)	147	3.424
2. Korpusy kadeckie w stopniu liceów	32	160
23 Szkół wydziałowych o 3 klasach	146	3.934
14. Szkół podwydziałowych o 2 klasach	55	1.426
2. Instytuty nauczycieli elementarnych	7	39
87. Pensyj i szkół płci żeńskiej		1.324
1491. Szkół elementarnych miejsk. i wiejsk.		38.845

Przy utworzeniu Polski Kongresowej z odpadnięciem od obszaru b. Księstwa Warszawskiego departamentów Bydgoskiego, Poznańskiego i części Kaliskiego i miasta Krakowa ¹⁾, był Uniwersytet Krakowski, 3 szkoły departamentowe, 7 wydziałowych, 2 podwydziałowe, jeden korpus kadecki, jeden instytut nauczycieli elementarnych i 685 szkół elementarnych. Pozostało więc w Królestwie:

- 2 Wydziały Akademickie,
- 8 Szkół departamentowych,
- 16 Wydziałowych,
- 12 Podwydziałowych,
- 1 Korpus kadetów,
- 1 Instytut nauczycieli elementarnych,
- 806 Szkół elementarnych.

Obaczmy teraz, jak sobie poczyna Wydział Oświecenia i Komisya Rządowa po koniec 1821 r.

Szkoły elementarne doznały szczególnej opieki władz, przychodząc ludności z pomocą do ich utrzymania i z ulgami. Cały kraj podzielono na okręgi, po kilkanaście parafij obejmujące i ustanawiano z chętnych obywateli i księży organizatorów, których zadaniem było, wraz z miejscowymi dozorami, doskonalić założone, lub nowe zakładać szkoły. To też z r. 1821 liczba szkół elementarnych wynosiła :

w miastach 342 uczniów 17.708
we wsiach 880 uczniów 19.915

Razem 1.222 uczniów 37.623

Szkoły cyrkulowe urządzono dla dziatwy stolicy i zaprowadzono je także i po innych miastach wojewódzkich, z użyciem metody Bell-Laukastra, w chęci spiesznej pomocy zaniedbanej ubogiej młodzieży miast. Nadto ustanowiono Szkołę niedzielną dla młodzi uczącej się rzemiosł, tak w stolicy jak i po miastach, tudzież powołano do

¹⁾ Traktatem wiedeńskim r. 1815 powołana do życia Rzecz pospolita krakowska obejmowała 20 mil kwadratowych obszaru, o 130.000 mieszkańców. Miała ona osobną organizacyję polityczną, która pod wpływem trzech opiekuńczych rządów, uległa r. 1835 nowej zmianie; w roku zaś 1849 obszar ten przyłączony został do Galicyi. W Rptej zajmowano się wychowaniem ludu i szkołą gorliwie, gdy jednak w tak małym dziele szczegółowo o tem rozpisywać się niepodobna, odsyłam czytelnika do pracy: *Szkoły ludowe w Krakowie* od r. 1815 do 1873, ogłoszonej przez Dyrektora Pająka w czasopiśmie *Szkoła* Nr. 14 i dalsze w r. 1890.

życia kilka szkółek żydowskich, zostających pod dozorem świątłych izraelitów. Co do szkół żeńskich przekładano prywatne nad publiczne — mimo to jednak reformując przepisy Izby; wydane dla pensyj żeńskich, obecna magistratura rozróżniła i osobno wydała rozporządzenia i ustawy dla pensyj (internatów), a osobno dla tych zakładów, gdzie dziewczęta jak do szkoły uczęszczać miały, „które to instytucje razem nie mogą być łączone“. Do założenia Instytutu nauczycielek, przygotowano projekt (1820) na wzór Berlińskiego instytutu guvernantek. Zaczęto usiłowania ks. Falkowskiego, zwróciły uwagę władzy, i w r. 1817 założono Instytut dla głuchoniemych i ociemniałych o 6 nauczycielach i 20 uczniach. Gdy szkoły podwydziałowe (prócz początkowej, o dwu klasach i 3 nauczycielach) i szkoły wydziałowe (prócz początkowej, o trzech klasach i 5 nauczycielach), nie wszędzie spodziewany okazały się skutek, nadano im praktyczniejsze urządzenie — jedne podnosząc i rozszerzając, inne do rzędu elementarnych sprowadzając. W r. 1821 było szkół 12 podwydziałowych o 45 nauczycielach, a 622 uczniach, i 14 wydziałowych o 99 nauczycielach, a 1943 uczniach.

Szkoły wojewódzkie, czyli licea o sześciu klasach, rektorze, 6 profesorach, czterech nauczycielach etatowych i nauczycielu religii, przysposabiały do nauk uniwersyteckich; było ich 11 o 171 nauczycielach, a 3925 uczniach. Zbiory mnożyły się po wszystkich szkołach z opłat, składanych rocznie przez uczniów, ubożsi jednak byli uwalniani.

Znacznie pierwiej, nim oddzielono Kraków z jego Szkołą Główną, zamierzała Dyrekcja utworzyć uniwersytet drugi w Warszawie. Obecnie istniejące już Wydziały, lekarski i prawny, posłużyły Komisji do utworzenia zupełnego uniwersytetu przez dodanie trzech innych wydziałów, a mianowicie teologicznego, filozoficznego i nauk i sztuk pięknych. Komisja osobna z Staszicem na czele, ułożyła projekt statutu, Alexander 1816 r. nadał tej szkole tytuł Królewskiego Uniwersytetu i zapewnił swą opiekę, poczem 14 Maja 1818 nastąpiło otwarcie. W r. 1821 było 29 profesorów stałych, a 12 tymczasowych, a liczba słuchaczy do 500 dochodziła. Zbiory akademickie jak: biblijoteka, zbiór rycin, wzorów gipsowych, narzędzi fizycznych i chemicznych, zbiory mineralogiczne, zoologiczne, botaniczne wraz z ogrodem, narzędzi astronomicznych i chirurgicznych, wzrosły i uporządkowały się zgodnie ze stanem nauki powszechnej.

Nadto powstały: Szkoła Akademicka Górnicza w Kielcach r. 1816; Szkoła budownictwa, do której obsadzenia wykształcono profesorów w Berlinie i Paryżu; Szkoła Leśna 1816, Szkoła rolnicza i weterynaryi w Rudzie.

Do szkół wyższych i specjalnych kształcono nauczycieli w Seminarjum, urządzone w Uniwersytecie Warszawskim nadto wysyłano wielu za granicę do udoskonalenia się fachowego, a liczba wysyłanych przez Dyrekcję i Komisję po rok 1821 wynosiła 37. — Do szkół niższych kształcił Instytut nauczycielski 50 kandydatów funduszowych w Łowiczu — a otworzony w Puławach, 12tu — Towarzystwo do ksiąg elementarnych, dostarczało coraz lepszych książek. Komisje egzaminacyjne wydają patenty dojrzałości, na stopień „magistra“ a wreszcie „doktora“. Wreszcie wiele pracy kosztowało te magistratury porządkowanie i ugruntowanie pewności dochodów i etatu, który w r. 1812 wynosił 1.573.671 Ztp; w r. 1821 zaś 1.658.914 Ztp.

Takie było działanie magistratur i taki stan szkolnictwa po koniec 1821 r., którym zamknąć wypada błogie dla oświaty czasy. Zwrot usposobień Alexandra zaznaczył się zaraz po powrocie z Karlsbadu (Wrzesień 1819) zniesieniem wysokiej szkoły XX. Jezuitów w Połocku, która na całą Białą Ruś i Rosyję nawet, błogie wywierała skutki, a przez czyn ten wzbogacił się skarb sumą 231.000 rubli rocznie, to jest kwotą, równą całemu dochodowi niegdyś Komisji Edukacyjnej. Gimnazjum i szkoły Kijowskie, którym Czacki tyle szczerego ducha poświęcił, oddzielono od Wileńskiego Wydziału, a przyłączono do Charkowskiego Uniwersytetu. Cios to był wielki dla sprawy; Kaniowska tylko i Humańska szkoła trwała czas jakiś w rozwoju, podtrzymywana nieobowiązkową opieką Komisji Wołyńskiej. Dźwigające się natomiast szkoły XX. Bazylijanów, padną ofiarą nieprzyjaznego systemu. Fundusze edukacyjne na Litwie, Podolu i Wołyniu, o których obiecywanem przyłączeniu do Polski przestała być mowa, doznawały coraz większego ucisku, a legalną o nie z rządem walkę Płater i Borkowski, zapisać należy jako ciąg czynów prawdziwie obywatelskich. Wkrótce przeważy wpływ Nowosilcowa, który zostawszy na miejscu Czartoryskiego kuratorem, otoczy się ludźmi swego kroju, i wywołał wypadki w Wilnie, znane z dziejów literatury, której rozkwit jest najlepszem świadectwem tego stanu edukacyi, który był przed 1825 rokiem. I w Królestwie nie dość było usunąć Potockiego. Ministerstwo nowe nie wypierało się dorobków przeszłości, i jeśli dodatnio działać nie miało odwagi, to na każdym kroku było skłonniejsze do ustępstw. Wkrótce też wzorem moskiewskim ustanowioną została *Kuratorja szkolna* do strzeżenia ducha nauczycieli i uczniów, a przewodnictwem w niej otrzymał kasztelan Oebszelwic b. senator Rpłej Krakowskiej, który na ostatnim sejmie umiał dać rękojmię, iż założenie reakcyjne i wsteczne pojmuje i dokładnie spełnić potrafi. Niebawem upada też całe mnóstwo szkół wiejskich, a z porządku rzeczy i dość rozpowszechniony sposób wzajemnego uczenia Lankastrowy, w którym, przy obudzonym duchu stowarzyszeń, dopatrywano się rewolucyjnej propagandy.

Mimo to regulaminy dla szkół średnich i plany nauki, zmieniane i wydawane niemal co roku, mają wiele rzeczy wspólnych z ustawami ubiegłych piętnastu lat, za rządów Potockiego. Niebrak w nich dosadniejszych określeń co do zakresu i celu poszczególnych nauk, niebrak wyraźniejszych przepisów dydaktycznych, a nawet metodycznego postępu, wynikłego oczywiście z podstawy gruntownych doświadczeń z przeszłości, lecz jakie było tego wszystkiego wykonywanie, to wykazały w swoim czasie najbliższe skutki. Najgłówniejsza jednak, że charakter policyjny dozoru edukacyjnego, umiał wszystkie usiłowania

paraliżować, i na całego ducha wychowania publicznego najopaczniejszy wywierał wpływ. Wykazał to dowodnie najbliższy, choć wielce spóźniony sejm r. 1825. W obrazie stanu kraju, przedstawionym z urzędu sejmowi, robi jego redaktor, zacny Koźmian, jak sam powiada w Pamiętnikach „z wapna alabaster“, chwali ministra za założenie Szkoły dróg i mostów, tudzież Instytutu rolniczego, zakładów pożytecznych, lecz niezdolnych zasłonić prawdy widocznej tym, którzy sprawę instrukcyi mieli na sercu. Powstała także Szkoła normalna dla kształcenia profesorów; nowy kierunek, mówi Morawski, wymagał odpowiednio do celu przysposobionych nauczycieli, a jak ten kierunek wyglądał, wykryły Izby sejmowe w uwagach swoich nad raportem Rady Stanu, Naj. Panu tegoż roku podanych. Dość powiedzieć, że 500 szkółek upadło, a od r. 1823 ubyło uczniów 18.676; dochody i wydatki tego wydziału, które doszły do 4 i pół milijona Złp. spadły na trzy miliony, a i z tej sumy Komisye nie mogły dojść do równego rachunku.¹⁾

Jak wszystkie, tak i te uwagi i żądania Izb sejmowych, żadnego u tronu nie osiągnęły skutku; a po śmierci Alexandra (w Grudniu 1825r.) następca jego Cesarz Mikołaj nie zmienił systemu swego poprzednika. Na czwartym z porządku sejmie r. 1829 legaty prywatne powiększyły fundusze znowu do 4 miljonów, a w kraju przybyła tylko szkoła przygotowawcza (politechniczna) w Warszawie, lecz za to upadło w połowie szkół wydziałowych i podwydziałowych; pierwszych zostało 19, drugich zaledwie trzy; liczba szkół wiejskich zeszła do 357 a i z tych część służyła osadnikom niemieckim. Ocknięte natomiast mieszczaństwo, pomnożyło mimo trudności i przeszkód ilość swych szkół do 390, w których 11.000 dzieci pobierało naukę. Tylko Warszawa miała szkół ilość dostateczną. Ogółem było szkół w kraju 801, więc mimo zwiększonej ludności, ubyla ich od chwili ustąpienia Potockiego, prawie część trzecia! Liczba uczniów z 45.000 zmalała do 28.299, a mianowicie w Uniwersytecie z 1200 na 800, w szkołach wyższych liczono tylko 2.200, w niższych zaś 7.380 — reszta przypada na szkoły prywatne. Tak samo, jak i po inne lata, Izby wytknęły ministrowi i teraz upadek szkół, cenzurę, kuratoryję, zamachy na Uniwersytet, który zamierzono wynieść z Warszawy i polecały mnożenie szkół wiejskich — i tak samo bezowocnie, jak w latach przeszłych. Pamiętne wypadki 1830 r. przyniosły zmianę stosunków tego rodzaju, iż wszystkie sprawy krajowe przechodzą w inną dziejową fazę. Dodamy tylko, że r. 1832 zniesiono Uniwersytet w Warszawie, a biblio-

¹⁾ Zob. Dod. 7 i 8 w Archiw. Akad. I.

tekę przewieziono do Petersburga. Tożsamo spotkało Uniwersytet Wileński, a r. 1833 Liceum Krzemienieckie przeniesiono do Kijowa.

E) Falkowski, Jachowicz i z Tańskich Hoffmanowa.

W epoce, o której mowa, wśród wielu zacnych i poświęconych pracowników na naszym polu, trzy wspaniałe przyswiecają postaci. Nie ustępują oni w niczem żadnemu z tych pierwszorzędnych bohaterów, których umysł, ogrzany serdeczną miłością bliźniego, a oświecony nauką, gorzał przez całe życie czynnem poświęceniem się sprawie, jak dotąd, tak i nadal będącej zawsze warunkiem szczęścia i godności narodu. Gdyby mogła być mowa o filozofii zacnego serca, trzy te stanowiłyby uzupełniający się system, a mianowicie przez to, że ogarniały swym gorącym umysłem i ofiarą coraz to szersze sfery społeczności, a dopełniając siebie nawzajem, coraz donioślejsze potrzebom narodu oddawały usługi. Kapłan, człowiek świecki bez pedagogicznego urzędu i kobieta, działając każde z osobna i w swój sposób, przesuwają się przez historję i życie pierwszej połowy bieżącego stulecia, nie jak błyszczące przez chwilę meteory, ale prawdziwie jak świetne gwiazdy przewodnie dla wszystkich, co zapominając o sobie znaleźli jedyną rozkosz życia w dźwiganiu umysłów młodszej drużyny i braci z duchowej i moralnej nędzy lub małości, ku uszczęśliwieniu ich przez jedyny środek światła, wychowania i nauki pracy, jako jedyne czynniki istotę życia stanowiące. Na pierwszym miejscu stoi:

Ksiądz Jakub Falkowski.

Urodził się r. 1775 w Budlewie, w ziemi Bielskiej, na pograniczu Litwy, gdzie ojciec, szlachcic na małej zagrodzie, z trudem, ale pobożnie chował swe dzieci. Początkowe nauki pobierał u XX. Misyjonarzy w Siemiatyczy, a dalsze nauki u XX. Pijarów w Drohiczynie, po których ukończeniu 1792 przywdział suknię zakonną. Po roku profesyi odbył humaniora w Szczuczynie i Łomży, skąd po 2 latach wrócił na nauczyciela do Szczuczyna, gdzie roku 1800 przyjął święcenia kapłańskie. Tu zbierając sam zasiłki dla ubogiej młodzieży, opiekował się nią jak ojciec, a tem samem zniósł zaległy obyczaj żebraniiny żaków po domach. W r. 1803 łącznie z Szwejkowskim, Czarneckim i Zawadzkiem przeznaczony przez radcę szkolnego Zöllnera do Berlina, celem zbadania systemu nauczania w gimnazyjach pruskich, po 15-miesięcznym pobycie, użytym na zwidzanie różnych niemieckich zakładów, wraca do Drohiczyna na nauczyciela. Atoli jeszcze przed wyjazdem w podróż naukową, bo r. 1802, wziął do siebie siedmioletniego głuchoniemego chłopca, Piotra Gąsowskiego, aby mu dać wychowanie i naukę. Po po-

wrocie z Berlina, gdzie zwidził, ale bez korzyści Instytut głuchoniemych, zajął się pracą z nową energiją nad Piotrem, ale przez pół roku nie mogło dojść do żadnego między nimi porozumienia. Ks. Jakub prawie zwątpił, lecz nagle przypomniał sobie, że w czasie podróży po Niemczech uderzyła go metoda jednego z elementarnych nauczycieli w Lipsku, którą on w sprawozdaniu urzędowem z podróży potępił. Zależała ona na tem, by podług pewnego kształtu i wymiaru składać usta przy wymawianiu głosek, do czego organa mowne w różny sposób się poruszać muszą¹⁾. Ileż to trzeba było czasu poświęcić, zanim sam przed lustrem przynuczył się wydatniej układać organa mowne, wydając dźwięki; ileż cierpliwości i trudu, nim z chłopca, pisząc mu na tablicy znak, odpowiedni układowi ust, wydobył takiż układ ust, a nadto z piersi głośny dech, aby otrzymać dźwięk odpowiedni literze, dźwięk zrozumiały dla innych, a nie słyszany nigdy przez ucznia — opisać niepodobna. Ale żelazna wytrwałość pokonała wszystkie trudności, po głoskach poszły zgłoski, po zgłoskach wyrazy i zdania, i stał się prawdziwy cud, głuchoniemy przemówił i rozumiał, co do niego mówiono, czytając z ust, słuchając tylko oczami. Gąsowski, zapisany do szkół w Szczuczynie, okazał się uczniem celującym, co zwróciło uwagę egzaminatorów, więc Ks. Jakub, wezwany przez Izbę Edukcyjną r. 1809, przedstawił ucznia na sesyi i opis metody, jakiej użył, przedłożył.

W ten to sposób, bez żadnych teoretycznych lub historycznych studyjów i obcych informacji, doświadczeniem własnem wpadł Falkowski na właściwą metodę uczenia mowy, wskazaną pod koniec 17. wieku przez Holendra Ammana, (*Surdus loquens 1692 i Dissertatio de loquella 1700*), którą w sto lat później z bibliotecznych pyłów wyciągnął Samuel Hejnik, uznany za założyciela szkoły niemieckiej, w przeciwieństwie do francuskiej ks. de l'Epée w Paryżu, opartej na alfabecie i mowie mimicznej.

Zdawałoby się, że założenie zakładu dla tego rodzaju upośledzonych było pewne, okoliczności jednak zwlekały rzecz, i dopiero w Lipcu 1815 wysłano Falkowskiego, aby przez feryje zwidził zakład wiedeński. Pojechał z trzema uczniami, aby stósował w praktykę to, co dostrzeże. W Wiedniu robiono mu jednak trudności, kwota 1800 złt. wyczerpała się, feryje miały się ku końcowi. „Czułem, pisze on, jakies natchnienie, abym więcej zajęty był losem nieszczęśliwych rodaków, niż dawnem zatrudnieniem mojem“ i dzięki temu natchnieniu a wytrwałości,

¹⁾ Oczywiście musiał to być uczeń Gräsera, a może sam Gräser, który jak wiadomo, pierwszy w Niemczech połączył naukę czytania z pisanem, a nadto do wygłaszania dźwięków wsparł się tym fizjologicznym sposobem; Vogel i Böhm w Lipsku, rozwijając metodę nauki czytania na podstawie pisania, porzucili, i słuszenie, cały ów fizjologiczny aparat, który dla upośledzonych okazał się tak skuteczny.

dzięki względom hr. Ossolińskiego i ofiarności Księżny Lubomirskiej, sześć miesięcy spędza tu na poważnych studiach i pracy w instytucie głuchoniemych, po bibliotekach i w zakładzie ociemniałych Kleina. Tu też poznał się z Drem Siostrzyńskim, młodym fizjologiem, duszą gorącą, i zjednał go dla swej sprawy. Obadwa zwiedzają zakłady w Linzu, Monachium i Freisingen; medyk uczy się sztuki litograficznej, by ją w kraju przez głuchoniemych zaprowadzić i uprawiać; Falkowski w 2 miesiące wraca do Wiednia, zdaje egzamin w Instytucie, potwierdza autentyczność świadectwa w ambasadzie i wraca przez Kraków, gdzie zyskał stopień doktora i grosz na dalszą drogę do Warszawy.

Teraz zapewne już wszystkie trudności pokonane — założy się publiczny Zakład w Warszawie — ideał będzie osiągnięty. O nie! nie pędko! Od czegoż małoduszność, zawiść, zazdrość, nawet kalumnije i oszczerstwa? Nie dosyć było jeszcze dowodów, jakie dotąd złożył, rząd widział się zmuszonym wobec intryg wyznaczyć komisję do zbadania wartości nabytej wiedzy i metody Ks. Falkowskiego. Szczęściem komisja rzecz osądziła sumiennie i wszystkie jego wnioski aprobując, gorąco poparła, ale kiedy ks. Jakub myślał o Warszawie, polecono mu otworzyć Zakład przy szkole w Szczuczynie, gdzie był rektorem. W roku jednak, na uzasadnione przedstawienia swoje, przenosi się do Warszawy. Teraz zapewne pójdzie wszystko, jak z płatka! O, bynajmniej! — teraz zacznie się trud i praca nad wszelki wyraz, a przy napływie nieszczęśliwych uczniów a braku współpracowników, niedostatek i nędza. Dzięki niebu, że dla oddziału dziewcząt „wśród wielu przeszkód, zawikłań i kabał padł wybór na niewiastę, która przy swej postaci mało obiecującej, posiadała najpiękniejsze przymioty umysłu i serca“ mówi Falkowski. Była nią Maryjanna Persowa, której staranności i poświęceniu było do zawdzięczenia, iż wyżywienie elewów, w domu na Zakład przeznaczonym, mogło mieć miejsce¹⁾. Nawet po ustaleniu etatu przez jak najprzychylniejsze Władze, t. j. po oficjalnem otwarciu Zakładu 22 Paździer. 1817, po dwa kroć przyszło do tej ostateczności, iż nie było sposobu zaspokojenia pierwszych potrzeb głodu. W jednej z takich chwil Falkowski, nie bez zwątpień we własną metodę, a przechylania się na rzecz mimicznej, kiedy odrzucał najświetniejsze propozycyje parafij, kanonij, nawet biskupstwa Sandomierskiego, zamierzał zamknąć się w klasztorze Kamedulów na Bielanach i stósowne już

¹⁾ Maryjanna Persowa przez 35 lat usługi zakładowi oddając, odpowiedziała w zupełności temu ideałowi, jaki sobio Ks. Falkowski, co do ochmistrzyni utworzył. Dziś jeszcze są ślady w Instytucie błogich wpływów Persowej na panny głuchonieme i ociemniałe, mówi Prof. Władysław Nowicki, w rozprawie: Ks. Jakub Falkowski. Warszawa 1876, str. 81.

przedsięwziął kroki. Przetrawwszy ten jeden rok, można było — mówi Nowicki — skwitować z przyjemności wszystkich następnych lat. — Wreszcie Towarz. Przyjaciół Nauk, które w początkach usiłowań Falkowskiego t. j. przed dziesięciu laty wyznaczyło nagrodę przyszłemu założycielowi Instytutu, robi go swym członkiem i przyznaje mu ją na publicznem posiedzeniu dnia 3 Maja 1819 r. ofiarując złoty medal z „uwielbieniem usiłowań i pracy założyciela i dyrektora szkoły głuchoniemych“. Lecz jego to nic nie obchodzi, owszem z wstydem wyznaje, że wszystko, co jest, to jest zasługą jego współpracowników, i w tej myśli uważając dzieło swe za skończone, prosi Władz o dymisyję, by dalszą pracę zostawić siłom młodszym — ale jej nie otrzymuje. W gruncie rzeczy słodkie to było uznanie — ale na jakżeż gorszą przyszłość? — Miał już jej próby — lecz został.

Pierwotny plan szkoły dla przychodnich, przy charakterze ks. Jakuba zmienić się wkrótce musiał. Biedacy, na płacz matek do Instytutu przyjeści, pozostawali w nim stale. Wkrótce zabrakło miejsca — osobiste dochody dyrektora pochłaniały potrzeby działwy — niema rady, trzeba pomyśleć o własnym domu. I znowu czeka go szereg nietylko najboleśniejszych upokorzeń, bo te umiał znosić po chrześcijańsku — ale cierpień za upośledzonych cierpiących.

Odmawiając w Belwederze na żądanie Wgo Kscia Konstantego „Ojciec nasz“ po wyrazach: *panem nostrum quotidianum*, dodaje: *et domum nobis necessariam da nobis hodie* — a to odniosło pewien skutek. Zapewne ośmielony napisał prośbę do Cesarza. Komisya „była w kłopotcie“, gdy z woli Cesarza polecono zbadać potrzeby Instytutu. Wezwano rektora do protokołu, dano pisemną naganę „aby się nie ważył udawać do władz mimo Komisji Wyznań“ — ale rzecz się już stała.

Alexander I. za bytnością w Warszawie, po zwidzeniu zakładu, potroił jego etat (na 38.000 zł.), a ks. Falkowskiemu oddał zarząd parafii budującego się kościoła św. Alexandra. Okoliczność ta, wraz z dochodami nakładów i druków książek i różnych przedsiębiorstw, zapewniała mu 12 tysięcy rocznego dochodu, lecz wszystko to pochłaniały potrzeby mnożących się, i pod jego skrzydła uciekających biedaków. A ileż to trudów kosztowało gromadzenie funduszków na wymarzony dom, pod którego budowę wreszcie 1826 r. kamień węgielny uroczystie położono? Nie przeczuwał Falkowski, jak wielkie teraz otworzą mu się źródła, czegożby? jeśli nie nowych utrapień, wobec których wszystkie dotychczasowe maleją. Trudy rektora, budowa domu, administracyja parafii, to było nad siły jednego człowieka, a nieład w rachunkach wzrastał. Ks. Jakub przy subtelności sumienia, szlachetnej duszy, wszystką przeciwność, zawały, przykrości, wszystko zle, sobie przypisuje wyłącznie, swemu niedołęstwu i nieporadności. Skarży siebie

przed Władzą, prosząc o pomoc: „Źle, pisze on, źle dzieje się w Instytucie, trzeba zbadać przyczynę złego, winowajcę ukarać, a budowę naprawić. Jedną z przyczyn jest przyjęcie uczniów ubogich, nad możność ich wyżywienia i utrzymania. Tym winowajcą jest rektor, ukarać go więc należy, — skoro naprzyjmował ich tylu, niech sam ich żywi!“ A czemżeż? gdy wszystko szło i tak na potrzeby zakładu?! Mimo to wszystko nie upadał, bo gdzie miłość prawdziwa, tam mogą być myłki i potknięcia, ale upadek jest niemożliwy! Wskutek tego ulżono mu, zostawiając wyłącznie dozór naukowy, gdy administrację powierzono Radzie dozorczej, w której jednak dozgonny brał udział.

Nie piszemy historii zakładu, więc opuszczamy dalsze usiłowania w jego rozwoju, największą atoli zasługą Falkowskiego jest to, że umiał powołać ludzi z wyższem ukształceniem naukowem i natchnąć ich swoim zamiłowaniem do obranego zawodu, o tak małej i ograniczonej działalności społecznej — tego mógł dokonać tylko istny dobrych spraw apostol!

Stargane siły zniewoliły go do uwolnienia się od obowiązków rektora i wziął dymisyję 1831. Przez lat siedm t. j. do r. 1837 zajmował się tylko parafią św. Alexandra, ale mieszkał w Instytucie, zastępując gorliwie nauczycieli, gdy tego była potrzeba. Od tej pory pobierał wysłużoną emeryturę (6.000 zł. rocznie), lecz z powodu przeszkód wypłacono mu ją po raz pierwszy w sześciu latach; razem otrzymawszy 36.000 zł. na drugi dzień nie miał prawie ani grosza, rozdawszy wszystko między biednych, znajomych i krewnych. R. 1839 wyjechał do Sejn, mieszkając jako spowiednik przy biskupie Straszyńskim, wraca do Instytutu 1839, aby przez rok zastępować rektora ks. Szczygielskiego podczas jego naukowej wycieczki. R. 1842 odbył podróż naukową z ks. Firsiukowskim, wreszcie zamieszkał w Gnzowie jako kapelan ks. biskupa Łubińskiego, zajmując się miejscową szkołą, obmyślając przyrzady ułatwiające naukę czytania. Po śmierci Łubińskiego 1848 r., sprowadzono go znowu do Instytutu, gdzie wśród tych, których uszczęśliwił i tych, którzy w jego ślady pošli, a wobec wszystkich, co go czcili i kochali, w tymże roku pięknego ducha oddał Bogu dnia 2 Września jako 73 letni starzec. Pochowano go w podziemiach kościoła św. Alexandra. W stuletnią rocznicę urodzin w ogrodzie zakładu postawiono mu pomnik skromny ze składek uczniów głuchoniemych, a duch jego przytomny być musi zawsze każdej uczciwej nauczycielskiej pracy, jak nieodbiega dotąd pracowników w jego zakładzie.¹⁾

¹⁾ Prac jego literackich jako zbyt specjalnych nie wyliczamy, ciekawych zapoznać się bliżej z życiem i szczegółami zawodu tego umysłowego bohatera odsyłamy do prac, oprócz Nowickiego, powyż przytoczonego, następujących:

Stanisław Jachowicz.

Czego dokonać może człowiek dobrej woli na najskromniejszym stanowisku i polu działania, jakim jest udzielanie prywatnych lekcyj, jeśli myśl wyższa, prawdziwy zapal zawodu i szczerą miłość młodego pokolenia, wyżarłszy wszystką glinę ze serca, skojarzą się w usilnem działaniu, dowodem najlepszym jest St. Jachowicz.

Urodzony w Dzikowie 1796 r. wczesnie utracił ojca, lecz zacnej matce z Dobrzańskich zawdzięcza troskliwe wychowanie. Przebywszy szkoły normalne (niemieckie) w Rzeszowie, kończył łacińskie w Stanisławowie, gdzie znaczny prof. Promiński, gdy niemczyzna grasowała jak dżuma, umiał rozbudzać w sercach młodzieży zamiłowanie do rzeczy ojczystych. R. 1815 udaje się na tak zwaną filozofiją do Lwowa, gdzie Dr. Józef Mauss, szlachetny Szwajcar, szczerzy przyjaciel młodzieży, świetną wymową swoją porwał słuchaczy swoich ku wszystkiemu co piękne, a to bez względu, czy się to nadawało ówczesnemu systemowi rządowemu, czy nie. Kamiński teatrem i osobistymi z młodzieżą stosunkami, zachęcał talenty, rozgrzewał szlachetne iskry i wspierał radą i pomocą. Młodzież, męczona łaciną i niemczyzną, wiązała się w gromadki, by spokoić potrzeby serca i umysłu wiedzą rzeczy ojczystych, a Jachowicz był pierwszym prezesem takiego kółka, które broniło się w ten sposób od wynarodowienia. W r. 1818 Seweryn Strzelecki, Radca prokuratury z Królestwa zachęcił Jachowicza do przyjazdu do Warszawy i ofiarował mu miejsce w swem biurze. Tu zetknął się on z Brodzińskim i utrwalił w kierunku swej pracy. Przyjąwszy kilka prywatnych lekcyj, rozwinął w sobie i okazał taki dar stosownej wymowy, tak słodkie i ujmujące obejście, tak zajmujący i trafny sposób udzielania nauk młodocianemu wiekowi (zwłaszcza na pensyonacie p. Wilczyńskiej), że wkrótce zachęcono go ze wszelkich stron, aby się wyłącznie temu zawodowi poświęcił, jako szczególnie do tego powołany. Uczynił to Jachowicz z błogim dla kraju skutkiem, pracując do śmierci tj. przez 38 lat, zarówno jako pisarz dla dzieci, jak i nauczyciel prywatny w Warszawie.

Działalność Jachowicza w zawodzie nauczycielskim była pełna szlachetności i poświęceń, a przytem olbrzymia. Wiek dziecięcy, ów wiek złotej swobody, ma swoje ciernie, swe udręczenia, prawie piekło, jeśli sposób udzielania nauki nie jest zastosowany do jego pojęcia. Jeśli przymus, groźba i upadający serca strach wtłaczają w umysł dziatwy wiadomości niepojęte należycie na rozum. Wiedza ta, nietylko cięży kamieniem w mózgach dziatwy, ale nauka tego rodzaju uważaną bywa za karę, na którą, nie wiedzieć za co, jest skazana. W następstwie taka nauka pociąga odrazę do wszelkich nauk i wsiąka w cały sposób

Pa płoński. Historyja Warsz. Inst. Głuch. i Ociemn. w Pamiętniku z r. 1872.
Ks. Firsiukowski. Przyjaciel i ojciec głuchoniemych. Warszawa 1850.
Wolfgang. Rys historyczny usiłowań. Wilno 1830.

myślenia dorosłego człowieka, przynosząc ten skutek, iż całe pokolenia uciekają ze wstrętem od książki, jakby od jakiego przekleństwa. Dostrzegł tego Jachowicz, odczuł szlachetnem sercem i postanowił uchylać i znosić tę klęskę, wiszącą nad młodem pokoleniem — a w skutkach, nad całym społeczeństwem, któremu światła, światła bez końca potrzeba! Wyrazy szkoła, nauka, lekcya, raz muszą przestać być postrachem i wstrętem dla dzieci! Dzień i noc przemyśliwa nad tem, aby naukę obyczaju i cnoty, zarówno jak naukę pisania, czytania i zasad ojczyztego języka, uczynić dziatwie nie tylko miłą, ale wyraźnie pożądaną, aby do niej spieszyły, jak do ukochanej matki, a nie uciekały od niej, jak od macochy. On chce dziatwę nauką radować i uszczęśliwiać, a tym sposobem i uszlachetniać, naukę samą zrobić chce dla nich zabawą i grą, lecz nie igraszką przecie, ale prawdziwą rozkoszą i nagrodą.

Jako wytrawny psycholog, w wykładzie swoim umiał się zniżać do pojęć uczniów i uczennic swoich, tak do najmłodszych, jak i starszych z wielką miarą. Badając szczęśliwie ich wyrazy, wyobrażenia, myśli, chęci, nawet marzenia, a posiadając gruntowne wykształcenie, olbrzymi zasób wiadomości, wrodzony dowcip, łagodny i zawsze wesół temperament i nieograniczone zamiłowanie dobra, umiał na dziatwie i to wszelkich stanów, zarówno w pałacach panów, jak w chatach ubogich wyrobników tak przemożne robić wrażenie, że dzieci przepadały za nim, jakby za Chrystusową dobrocią, każde słówko jego, każdą przestrożę lub uwagę chwytając skwapliwie, i wiernie zachowując w pamięci. Starano się więc o niego, jak o pierwszorzędnego lekarza starać się zwykło, bo dziatwa lgnęła do niego od razu, a wiele rodzin z prowincyi z drobną dziatwą swoją wyłącznie dla Jachowicza w Warszawie czas dłuższy mieszkalo.

Oprócz dziatwy w ogóle, szczególną wdzięczność winna mu i pleć żeńska, która w latach 1820–1855 na pensyjach warszawskich się kształciła. Ile wykładem swoim zasad języka polskiego po pensyonatach zdziałał Jachowicz, wykazała to dokładnie *Eleonora Ziemięcka* szczegółową pracą.¹⁾ Jemu nie chodziło o słowo, o wyraz, o styl, ale głównie o myśl i z biernych istot, suchym naukowym przedmiotem starał się wykrzesać ducha i umysłową samodzielność. Nikt też nie był większym nieprzyjacielem owego tradycyjnego (zwłaszcza w edukacyi żeńskiej) recytowania lekcyi, obciążania pamięci niezrozumiałym ballastem, więc nie przyjmował nigdy odpowiedzi, aby jej gruntownie, czy zrozumiana, nie zbadał. Metoda jego nauki była sokratyczna — pierwszej zbadał teren — wyrównał go i dopiero po całym szeregu pytań i wyjaśnień budował naukę, lub nowe nawiązywał wiadomości.

¹⁾ *E. Ziemięcka. Stanowisko Jachowicza jako gramatyka w Tomie II. Wieńca. Pismo zbior. na cześć jego wydaniem.*

Ale Jachowicz nie poprzestał tylko na żywym słowie — którem się tyle pokoleń w Warszawie żywiło, wiedział, że słowo ulatuje, przebrzmiewa. Całodziennymi lekcjami strudzony, gdy wróci do swej izdebki, chwyta pióro do ręki, aby swe myśli, powiastki, nauki przełożyć na papier, aby nie sama wyłącznie dziatwa Warszawy była uczestniczką uczt jego, by słowo jego dosięgło ostatnich krańców kraju, i dalszym pokoleniom jeszcze zdrowe zostały okruczki. Tak wyszedł tomik *Bajek i powiastek* przez lat kilka rok rocznie przedrukowywany i rozchwytywany; tak wyszły *Pisma różne wierszem*, *Pamiętka dla dobrych dzieci*, *Nauka w zabawce*, *Dzienniczek dla dzieci*, *Zabawka dla małych dzieci*, *Nowe śpiewy dla dzieci*, *Sto nowych powiastek* i wiele innych, a wreszcie najważniejsze: *Pomysły do poznania zasad języka polskiego* Warsz. 1858. Rozleciały się te pisma po całym obszarze byłej Rptej, mówi ks. Żmijewski w mowie pogrzebowej, i nie masz ani zakątka w kraju naszym, gdzieby imię Jachowicza znanem nie było. Prócz tych prac pedagogicznych zasilał Jachowicz piórem różne pisma czasowe (Melitelę Odyńca, Jutrzenkę Janickiego), oddzielnie wydał: *Wiersze Nadwiślanina*, *Ojciec do syna rolnika*, *Rady wuja dla siostrzeńca* (3 wydania) i wiele innych tak, że dziwić się trzeba, skąd ten mąż znalazł tyle czasu do tego wszystkiego?! Owszem! on znalazł go jeszcze i na coś więcej! Jeżeli ukochał naszą dziatwę i to bez różnicy, czy ona w pańskim chowa się domu, czy przy rzemieślniczym warsztacie, czy w przedmiejskiej lepiance — to ukochał on przedewszystkiem sieroty. Widok sieroty był dla niego bodźcem do wysilenia najwyższej energii, sieroty też najwyższą ukochał miłością. Któż wie, ile ich wychował w swym własnym domu, któż obliczy, ile ich jego staraniem w cichości i po za domem znalazło pomoc w wychowaniu i po prestu wyjście swoje na ludzi? Ale to wiadomo, że swoim staraniem zebrał na wystawienie domu dla sierot 80.000 zł. i zakład ten przyprowadził do skutku. Z tego punktu widzenia przedstawia się on potomności, jak drugi Baudouin ze szpitalem Dzieciątka Jezus. Gdy pierwszą żonę pochował wraz z dzieckiem, w lat dziesięć ożenił się powtórnie i pozostawił dwu synów. Wdzięczna społeczność ku czci jego zdobyła się na *Wieniec. Pismo zbiorowe* wydane w 3 tomach 1856 r. W r. 1857 przeniósł się do Rudy za Marymontem, a kiedy wrócił na zimę do Warszawy, umarł w Grudniu.

Jachowicz z wielu względów swego pedagogicznego działania przypomina nam Pestalozzega, nosi jednak na sobie, jako Polak, przede-wszystkiem praktyczny charakter. Nieuraja on sobie żadnej filozoficznej teorii, nie przypuszcza z góry zasad i kategorii logicznych, aby według nich modelować młode umysły, ale przedewszystkiem jest psychologiem, a serdeczny instynkt, natchnienie pedagogiczne, oświecone gruntowną nauką, wiedzie go od razu do wykonania, do czynów, lub do literackich prac, nie teoretycznych, ale wprost w wychowaniu i nauce dziatwy zastosowanie mających. A jednak pomijając elementarz, który pod względem treści jest wybornym utworem, zawdzięcza mu i ściśle na-

ukowa metoda stanowczy postęp i zwrot. On to pierwszy, i to nie u nas tylko, w *Pomysłach do poznania zasad języka polskiego*, zaczął naukę nie od części mowy i ich form, ale od stósunków myśli naszej mowy, od składni i stylu, metodą, którą następnie Kudasiewicz z takim skutkiem rozwijał, że dziś, właściwie zastosowana i zażyta, stała się obowiązującym zakonem elementarnej nauki ojczystego języka.¹⁾

Klementyna z Tańskich Hoffmanowa.

Inaczej znówu, a nie mniej świetnie przedstawia się nam postać K. Hoffmanowej, która, w rozpoczętym od wczesnych lat zawodzie literackim zajmując znakomite stanowisko, nosi na sobie nadto przecież wybitny pedagogiczny charakter, gdy myśl jej wszystka zwróconą jest wyłącznie i ustawicznie ku udoskonaleniu istot płci swojej. Ogarnęła ona troskliwem sercem całą połowę narodu i to tę właśnie, która, wydając syny, chować je ma na poświęcone i wierne tradycjom ojców.

Urodzona z ojca Ignacego, poety czasów Stanisławowskich r. 1798 w Warszawie, początkowo kształciła się pod okiem rodziców, a po ich wyjeździe do Puław, u Szymanowskich, bądź w Izdebnie, bądź w Warszawie, tudzież u Lanckorońskich, zwłaszcza po śmierci ojca. Domy te oddychały na wskroś miłością ojczyzny, ale cały sposób życia i obyczaj domowy był francuski. Stąd też i pierwsze nawyknienia Klementyny (po r. 13 życia) były francuskie; tem więcej też ma zasługi, że dość wcześnie umiała się otrząść z obczyzny, i w r. 1817 zwraca się z zapalem, prawdopodobnie pod wpływem Brodzińskiego, ku studjom literatury ojczystej. Objawem tego zwrotu są *Synonimy*, wydane w Pamiętniku Warszawskim (1818), a w rok później dziełko: „*Pamiętka po dobrej matce*“. W dziełku tem osiągnęła to, co zamierzała: „zamknąć w krótkości nauki zdolne do ukształcenia miłej i cnotliwej kobiety, a język i wszystko, co ojczyste, gorąco kochającej Polki“. Zważywszy na rozwielowane zamiłowanie francuzczyzny owej epoki, Klementyna szerokie założyła sobie zadanie, a dziełkiem tem pierwsze łamała lody Pochwały ludzi poważnych dodawały jej otuchy do wytrwania w tym najzacieśniejszym kierunku, ile że w narodzie tak wiele zależy na prawidłowo wychowanej kobiecie. Wkrótce też wychodzi „*Amelia matką*“ i „*Wiązanie Helenki*“, pierwsze, prawdziwie pedagogiczny poradnik, drugie, elementarz, w którym wszystko do życia i potrzeb umysłowych dziatwy prawdziwie mistrzowską uchwycione i podane jest ręką. Ona jednak czując, że życiem i pracą trafiła w potrzebę moralną swego społeczeństwa, pochwał słucha już obojętnie, wie „że sława nie napelnia serca kobiety“. „Oddano hołd dwu przedmiotom miłości mojej, Bogu i ojczyźnie — mam więc zamiar całkiem poświęcić pióro dla dzieci, a myślę, że tem przyłożę się do upowszechnienia miłości naszego języka“. Od r. 1824 — 1828 wydaje przeto „*Rozrywki dla dzieci*“,

¹⁾ Oprócz Wieńca czytaj Tygodn. illustr. T. I. z r. 1860 art. Pietrusińskiego p. 181 i 198.

zbiór podań narodowych, powiastek na mniejszą skalę, komedylek dzieciennych, podróży po kraju, pouczających anegdot i wyciągów stósownych z dzieł i autorów dawnej literatury polskiej. Pismo to, nie tylko że miało wielki rozgłos autorki, ale, co ważniejsza, utrzymywało i rozpowszechniało jej błogosławiony wpływ zarówno na młodsze, jak nawet i na starsze pokolenie jej płci. „Trzeba było żyć w owych chwilach, (mówi surowy Bartoszewicz) lub żywych zachwycić podań, jakie zdobyła sobie znaczenie, jakie zajęła stanowisko i jaki wywierała wpływ Hoffmanowa. Najcelniejsi pisarze i pierwsi mężowie w kraju starali się o znajomość ułomnej i wcale nieładnej niewiasty, by oddać hołd tak zacnemu kierunkowi jej usiłowań i pracy.“ Śmierć matki (1825), z którą przy małej pensyjce żyła, dotknęła ją boleśnie i zostawiła bez środków do życia, więc piórem należało utrzymać skromny dom. Władza edukacyjna robi ją eforą i profesorką w Instytucie guwernantek (1826), a wreszcie wizytatorką szkół i pensyj w stolicy (1828). „Nic mię mocniej nie martwi, piszę w swym pamiętniku — jak ciemnota naszego ludu, gdyby mi Bóg dopomógł, żebym choć iskierkę światła między nich wrzuciła, byłabym najszczęśliwą: za“. Ale nie! Hoffmanowa mimo tego, i mimo tak gorące pragnienie, umiała się ograniczyć do właściwej sfery i wszystką energiję zwrócić w stronę, ku której czuła widocznie namaszczenie i apostołstwo. Talent literacki rozwijając się w niej coraz wyżej, objawiony w *Listach Elżbiety Rzeczyckiej* i *Dzienniku Franciszki Krasieńskiej*, arcydziełach w swoim rodzaju, w których próbowała prywatne pamiętniki o znajomych sobie osobach i rodzinach, obok wspomnień niedawnych lat, związać w powieść narodową, osiągnął w później wydanej *Janie z Czarnolesia* swojego szczytu. W r. 1829, poślubiwszy zanego K. Hoffmana (historyka i malarza), opuszcza z nim 1831 ojczysty kraj, podróżuje i zwidza całą Europę, ale jako tułaczka nie przestaje pracować na edukacyjnej niwie. *Nowe rozrywki* (1834—1838), *Krystyna* (1841) powieść, w której przedstawia, jak poza obrębem życia rodzinnego, lub w jego braku, kobieta może być i tak wielce użyteczną, społeczeństwu, *Nowa biblioteka*, poświęcona panienkom (1842), *Święte Niewiasty* (1844) i *Karolina* (1849) powieść, gdzie daje wzorowy typ małżonki, — wszystko to wychodzi wśród dawania lekcyj Polkom w Paryżu. „Rok mija — pisze Klementyna w 1833— jak obchodzę się bez służącej, i jak prócz niezbędnych nowych sukien, nikt dla mnie, ani dla męża, ściega jednego nie zrobił, a więcej się tem przed sobą chlubię, niż mnóstwem napisanych rzeczy. Prawda, że to zabiera czas, ale pierwszym przeciw było powołaniem mojem być kobietą, a drugim dopiero autorką“. W r. 1842 zamierzała otworzyć instytut wychowawczy w Poznaniu, ale szczytne jej zamiary dla wielu przeszkód nie mogły przyjść do skutku. Z Rzymu, zachorowawszy na raka, wróciła do Francji, i w Passy pod Paryżem umarła 21. Września 1845.

Różnorodne są zasługi Klementyny z Tańskich i różnego znaczenia. Przedewszystkiem samodzielną pracą bez wszelkiego naśladownictwa (zwłaszcza takich zniewalających pokus, jak Walter Scot i pani George Sand), wskazała drogę bogactw ojczystej literatury,

stworzyła rodzimą powieść historyczną, i dała wzór powieści tendencyjnej. To jednak prawie niczem jest w porównaniu do jej pedagogicznych zasług w naszym społeczeństwie. Ona to wskazała kobiecie właściwe jej stanowisko, jako pierwszej i najważniejszej nauczycielki młodego pokolenia. Wspierając się na wzorach zaczerpniętych w przeszłości, na ich modłę chce mieć wykształconą kobietę, jako towarzyszkę życia rodzinnego mężczyzny, i jako matkę dzieci, we wszelkich warunkach bytu, okolicznościach i kolejach losu. Tak życiem własnem, jak pracą literacką udowodniła płci swojej, że miłość Boga, ojczyzny i nauki, uprawa talentów i wykształcenie, zawód nawet pisarski, lub artystyczny, a najcodzienniejsze zajęcia i prace, z natury rzeczy i z tradycji wieków kobiecie wyznaczone, dają się nie tylko bez ujemy pogodzić, ale wpłyną na uszczęśliwienie własne i swoich bliskich i na upiększenie wszystkiego kobiecego życia. Otóż tem wysokiem wzniesieniem się w pojęciu i stwierdzeniem go przykładem całego życia, góruje ona po nad wielce zasłużoną w niemieckiem piśmiennictwie Karolinę Rudolphi († 1811), i współczesną sobie Maryję Edgeworth (1767 † 1849 czytaj Eczwert), na której pismach dotąd wychowuje się pleć niewieścia w Anglii. Nie przeczymy, że jej sposób moralizowania dla dzisiejszego pokolenia mniej okazuje się skuteczny, i nie wszędzie cel osiąga, lecz przez to prace jej nie tracą jeszcze na wszystkiej wartości, a postać jej i kierunek w działaniu wskazany, pozostanie wzorem na wieki tem świetniejszym, że kobiety wyżej ukształcone, lub poświęcone pewnemu zawodowi z talentu, lub zamiłowania, rzadko umieją znaleźć właściwą w życiu miarę i uchronić się od śmiesznej, a często nawet szkodliwej excentryczności.

F) Piśmiennictwo i teoria pedagogiki.

Nieprzecząc wysokiej wartości metodycznej wielu książkom szkolnym, zastosowanym do planów nauk w miarę rozwoju szkół wyżej przedstawionego, których rozbiór wymagałby szczegółowego opracowania, chcemy jeszcze rzucić pobieżnie okiem na literacką, teoretyczną, lub ściśle naukową stronę usiłowań tego kierunku w Polsce tej epoki. Wobec tak wysoko rozwiniętego w praktyce szkolnictwa, jest ona szczególnie ubogą i śmiało rzec możemy, iż przez pół wieku z górami, oprócz Śniadeckich, tylko jednym wybitnym, ściśle naukowym a wielce oryginalnym wykazać się możemy pisarzem. Po Truskulawskim Edmundzie († 1794), wydano 1801 r. w Warszawie w dwu tomach: O edukacji dzieci Lockego. Jędrzej Śniadecki († 1838), uczony europejskiego rozgłosu, dał narodowi wskazówki: O fizykiem wychowaniu dzieci (1805 i wielokroć przedrukowane), dzieło, do dziś dnia mające wysoką wartość. Surowiecki Wawrzyniec († 1827), badacz

historyczny, sekretarz ministerstwa oświecenia, pisze: O wadach wychowania młodzieży polskiej (Warsz. 1806), a Izydor Chojnacki, rektor seminarjum nauczycielskiego w Łowiczu, ogłosił: Zasady pierwotkowe pedagogiki i metodyki (1815), tudzież: Psychologiję empiryczną i logikę podług Snela. Edward Czarnecki (1774 † 1834), współtowarzysz studyjów Falkowskiego w Berlinie, oddaje niemałą przysługę potrzebie chwili, tłómaczeniem: Zasad edukacyi i instrukcyi A. H. Niemajera (1808) i rozprawami: O przymiotach i usposobieniu się do stanu nauczycielskiego. Marciniowski przekłada Chavanne-s'a o metodzie Pestalozzowego, tudzież: Księgi elementarne samego Pestalozzowego. Jan Kanty Krzyżanowski († 1854), rozprawą o instytutach Pestalozzowego, Fellenberga i Lankastra (1819), tudzież: Historycznym obrazem instytutów naukowych pośrednich we Francyi (1842), powiadamia kraj o ruchu pedagogicznym zagranicą. Kiedy Dąbrowski Antoni (1769 † 1825), wydawszy, prócz książek matematycznych szkolnych „Uwagi nad sposobem uczenia matematyki,“ obznajmia swój czas o antropologicznych zapatrywaniach Kanta; kiedy Bobrowski (w Wilnie 1822), przyswaja tegoż filozofa pedagogikę (1819), a rektor w Żoliborzu Kurowski († 1857) pedagogikę Kniggego; kiedy widocznie, zwłaszcza pod wpływem: Rad przyjacielskich młodemu czcicielowi nauk (Warsz. 1805) J. K. Szaniawskiego, wpływ tego niemieckiego filozofa górować począł: wystąpił Jan Śniadecki, († 1838), mąż równie europejskiej sławy jak Jędrzej, rozprawą: O filozofii (1819), tudzież: Filozofija umysłu ludzkiego (1821), potępia ten kierunek, i zwrócić usiłuje umysł narodu, raczej ku praktycznej filozofii szkockiej¹⁾. Ruch ten filozoficzny nie mógł być bez wpływu i na pojęcia pedagogiczne owoczesne, ale najwybitniejsze w literaturze ściśle pedagogicznej, a zarazem oryginalne, i wielce wpływowe stanowisko zajął Trentowski swoją Chowańną, wydaną w Poznaniu 1842 r.

Bronisław Ferdynand Trentowski, urodził się 1808 r. we wsi Kopcie w Siedleckiem, gdzie ojciec jego trudnił się zarządem folwarku. Początkowe nauki pobierał u XX. Pijarów w Łukowie, a od r. 1826 słuchał nauk w Uniwersytecie Warszawskim, po którego ukończeniu, mianowany nauczycielem w Szczuczynie, uczył łaciny i historii. Wypadki 1831 roku robią go emigrantem, więc kształcąc się dalej, słucha wykładów w Królewcu, w Heidelbergu, w Jenie i Frejburgu, w Badeńskim, głównie oddając się filozofii. Tutaj ogłosił swą pracę: *Grundlage der universellen Philosophie* (1837), którą usiłował dowieść jednostronności, tak francuskiej jako materyjalnej, jak i niemieckiej idealnej filozofii, tudzież to, że prawda tkwi w ich zjednoczeniu, a to stanowi filozofiję słowiańsko-polską. Dzieło to zro-

¹⁾ Czytaj znakomitą pracę Straszewskiego: Jan Śniadecki. Kraków 1875.

biło mu wielki rozgłos, a po rozprawie „O wiecznem życiu człowieka“ otrzymał docenturę w Uniwersytecie we Frejburgu. Całym atoli blaskiem filozoficznego i pisarskiego geniuszu zajaśniał w *Chowannie*, czyli systemie pedagogiki narodowej (Poznań 1842, a drugi raz 1846), która wywołała w całym naukowym świecie polskim ogromną wrzawę. Z innych prac, zostających w bliższym do naszego przedmiotu stósunku, wymieniamy *Myślini*, czyli całokształt logiki narodowej (Poznań 1844, tomów 2) jako dzieło, które mimo osobliwej archaicznej i neologicznej, nierzadko śmiesznej terminologii przedstawia najdokładniej jego zapatrywania i jest (obok Cieszkowskiego Ojczenasza) bądź jak bądź, najoryginalniejszym polskim utworem na polu spekulacji filozoficznej. Ożeniony z niemką, a z katedrą związany, stale mieszkał w Frejburgu, pracując ciągle nad rozwinięciem swojego systemu w różnych wiedzy kierunkach, żyjąc istotnie, jak filozof. Cierpiał na astmę, a po krótkiej chorobie zmarł tamże r. 1869. Z pośmiertnych pism wydano: *Panteon wiedzy ludzkiej*.

W epoce panowania systemów w umiejętności i nauce, którą wywołał Hegel, żył Trentowski, nie więc dziwnego, że wszystkie swoje, nierzadko genialne pomysły i rozumowania, wciska gwałtem w te pęty, które złamały nie jeden prawdziwy talent. *Chowanna* jest także ścisłym systemem, t. j. organicznym całokształtem, wyczerpującym wszystko, co w tej materii pomyślane być może, w logiczny układ na zasadach pewnej, ściśle konsekwentnej metody. Nie robi się z tego rodzaju usiłowań zarzutu, ani myśli ludzkiej w ogóle, ani filozofom, ani Trentowskiemu w szczególności, ale że tą drogą nie doszło się do prawd bezwzględnych, a często mijało się z prawdą oczywistą, i dochodziło do śmieszności, tego właśnie dowodzi historia myśli, która kroczy i postępuje wzbijającymi się i upadającymi systemami. W chwili, kiedy Chowanna opuszczała prasę, już nowe odkrycia, zwłaszcza na polu chemii, zadały kłam bezwzględnej wartości trichotomicznej metody Hegla, który za jej pomocą wyrokował o rzeczach fałszywie i sprzecznie (jak się pokazało) z rzeczywistością. Mimo to *metoda trichotomiczna* (teza, antyteza i synteza) na długo nieopuści umysłu badającego człowieka i wiele mu rozwiązując, spokoić go będzie w jego potrzebach, zwłaszcza, że inaczej przedstawia się ona w rozwinięciu i zastosowaniu u Hegla, inaczej u jego zwolenników, a jeszcze inaczej w potężnej głowie naszego filozofa. ¹⁾

Chowanna jest także systemem, zbudowanym metodą trichotomi-

¹⁾ Dzisiejszy, górę biorący naukowy spogląd na świat, stanowiący teorię i metodę *ewolucyjną*, nazywamy monizmem, ile że przyjmuje rozwój nie przez walkę przeciwieństw i rozwiązanie się ich w zjednoczeniu, ale przez stały i ustawiczny rozwój pierwiastka i postęp myśli samej z siebie pod wpływem rozmaitych warunków, w jakich się znajdują. Cały Darwinizm, pozytywizm Comtóa i Littrego jest progenistyczną teorią, monistycznym spoglądem na świat, którego pierwszym a potężnym w świecie nauki zwiastunem był Jędrzej Śniadecki ze swą Teorią jestestw organicznych 1804.

czną, a więc z trzech części się składa. Po wstępie, obejmującym ogólne założenie i rozgrupowanie wszystkiej treści przedmiotu, część pierwszą stanowi nauka o wychowaniu, czyli nepiodyka, która roztrząsa wychowawca w jego *a*) realności (zmysły, pamięć, rozum), w jego *b*) idealności (um, rozsądek, umysł), a wreszcie w jego *c*) rzeczywistości (jaźni poznającej, tlejącej czyli czującej i działającej). Część druga obejmuje dydaktykę, w której wszystko, co się odnosi do *a*) nauczyciela, *b*) nauki i nauk w ogóle i *c*) nauczania, w szczegółach roztrząsa. Wreszcie część trzecia, pod tytułem epiki, zajmuje się szkołą, jej rodzajami i ich rozwojem, wraz z wychowaniem w dziejach. Krocząc ustawicznie krokiem trychotomicznym, wciska on gwałtem w tę trójkę wszystkie objawy i kierunki nie bez prawdziwego artyzmu, który jednak, jak każdy umysł krępujący system, okazał się sztucznym aparatem, wypaczającym nierzadko prosty i naturalny porządek rzeczy, co przecież jest i być winno podstawą porządku w każdej nauce. Autor wychodzi z zasady, że drżące w człowieku bóstwo *in potentia* trzeba rozbudzić i przywieść do bóstwa *in actu*; ku temu celowi dąży jego Chowanna. Jednak wcale inaczej pojmuje on owo boże technienie w człowieku, niż Sailer lub Graser swoją „boskość“ (Divinität por. str. 173) rozumie. Oni nie zgrzeszyli zarozumiałością i pragnieniem, by ludzi czynić bogami, żądali tylko, zbliżyć ich do wiekuistego ideału, potęgując w nas boże technienie, na jego obraz i podobieństwo, a to sposobem myślenia i czucia, działaniem i życiem. Trentowski natomiast głosi się nowym poniekąd prorokiem, głębsze w swem rozumieniu odkrywa prawdy, niż objawienie Chrystusa, i takie wskazuje ostateczne cele wychowania, które porywają na razie świetnym blaskiem, ale wkrótce obrażają zdrowy rozum i ranią prawdziwe uczucie religijne.

Smiałość poglądów i pomysłów, równa Roussowej, poetyczność i barwność przedstawienia, równa J. P. Richterowej, jedność języka, dowcip i częsty sarkazm, pełen ironii, obok dyktatorskich nakazów, podobały się bardzo, zwłaszcza młodzieży, gdy rozważniejsi, oddając uznanie talentowi, smutnie wzruszali ramionami. Żadne też pismo u nas nie miało tylu zwolenników i tylu nieprzyjaciół, co Chowanna, najlepszy to dowód nieposledniej jej wartości, a przynajmniej talentu autora. Atoli nie długo udawało się Trentowskiemu wciąć umysły żelazną konsekwencyją systemu i porwijącym stylem.

W Feliksie Kozłowskim, dawniej towarzyszu nauk i przyjacielu we Frejburgu, znalazł on bardzo uczonego, aczkolwiek mniej utalentowanego niż on, przeciwnika, który walczył z nim zawzięcie i pobił jego zapatrywania głównie dziełem: „Początki filozofii chrześcijańskiej“ 2 tomy. Poznań 1845, i „Uwagami nad Chowanną.“ Poznań

1844. Ostro też rozprawili się z Trentowskim: Hołowiński, Tyszyński i Kraszewski. Wreszcie czytaj *Hankiewicza*: O życiu i pismach Trentowskiego. Stanisławów 1871.

Gdy samego dzieła, istniejącą złotą kopalnię pomysłów, bez kontroli młodym umysłom, zwłaszcza niewyćwiczonym w dyjalektyce filozoficznej, bez słusznych obaw podać do ręki niepodobna, słusznie też uczynił Sierociński (1789 † 1857), autor „Pamiętki po dobrym ojcu. Warsz. 1825“, i kilku gramatyk do użytku szkół, tudzież tłumacz logiki Kiesewettera (1843), że do skromnej Pedagogiki swojej (Warsz. 1846) dołączył w dodatku całe mnóstwo pięknych ustępów i wypisów z tej znakomitej pracy naszego filozofa. Na wzmiankę zasługuje Floryjan Bochwic, w pracach swych technący Schellingiem i pewnego rodzaju mistyką, z dziełem: „Pomysły o wychowaniu człowieka 1847, tudzież Jezierskiego Feliksa „Nauczyciel ze stanowiska moralnego i naukowego“. Warsz. 1847. Za Hoffmanową w ślady idzie Karolina z Potockich Nakwaska z całym szeregiem prac pedagogiczno-moralnej treści, jak: Do matek polskich słów kilka o przyszłości wzrastających pokoleń. Lipsk 1843. Dwór wiejski w 3ch tomach. Pierścionki babuni, czyli bieg życia kobiety, cztery tomy, i Powieści dla dzieci. Lipsk 1846. Wkońcu nadmienić należy jeszcze pracę Lucyny Mieroszewskiej: Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci od 1go do 5go roku. Warsz. 1856, dzieło wyborne, godne dziś jeszcze przedruku i rozpowszechnienia. Wogóle jednak po wspaniałym fajerwerku umysłowym, jaki sprawił Trentowski swoją Chowańną, nastaje parę dziesiątek lat prawie zupełnej na tem polu ciszy, którą dopiero od 1870 roku przerywają coraz częstsze zjawiska, lecz należąc do najnowszej chwili, usuwają się z naszego historycznego obrazu.

G) Dzielnica austriacka **czyli Królestwo Galicji i Lodomerji.**

Galicja, przypadłszy w udziale Cesarstwu Austriackiemu r. 1772, nie korzystała z urzędzeń później do życia powołanej Komisji Edukacyjnej Rpcej, a jako zbyt świeży nabytek państwa, organizowany w jego widokach politycznych, niemogła zrazu doświadczyć błogich w państwie Austriackiem skutków zarządzeń Cesarzowej *Maryi Teresy* i syna jej, Józefa. Wprawdzie r. 1775 założono jedną szkołę normalną, ale kandydatów nauczycielskich kształcono w Wiedniu, a po zmianie języka polskiego we wszystkich urzędach politycznych i sądowych, zaprowadzono, mocą dekrety kancelaryi nadwornej (15 Marca 1777 r.) w szkołach ludowych i średnich język niemiecki, jako wykładowy. Zaprowadzenie Patronatu szkolnego, zastrzeżenie prze-

pisów przymusu uczęszczania do szkoły, powołanie do życia Uniwersytetu we Lwowie 1784 i kilku gimnazjów w kraju, aczkolwiek niemieckich, tudzież ustanowienie w każdym urzędzie obwodowym (20 wraz z Bukowiną) Zarządu szkolnego, do którego wchodził, prócz komisarza obwodowego i dziekana, także członkowie z ludzi fachowych dobierani, oto główne czyny i postanowienia Cesarza **Józefa**.

Po jego śmierci (20 Lutego 1790 r.) Cesarz **Leopold**, najlepszymi natchniony chęciami ku rozszerzeniu oświaty ludowej, dążył do wyzwolenia szkolnictwa z pod biurokratycznej przewagi, usiłował utworzyć osobny **Stan akademicki** pod rządem Rady naukowej (*Studien-Concess*) w każdej prowincyi, podporządkowanej jednak namiestnictwu. Atoli krótkie panowanie tego szlachetnego monarchy, niedokładne wykonanie jego postanowień, a przede wszystkim przeciwna autonomicznym urządzeniom biurokracja, niedozwołyły rozwinąć się temu kierunkowi, mającemu wiele analogij z duchem ustaw Komisyi Edukacyjnej.

Cesarz **Franciszek I.** objąwszy rządy (1 Marca 1792), idąc za radą kanclerza **Rottenhamera** i Komisyi pod jego przewodnictwem pracującej, wkrótce, gdy Galicyja zyskała (1795) województwo Krakowskie, Sandomierskie i Lubelskie, zniósł (1802) Leopoldowe urządzenia, i projekt kanclerza, pod tytułem: *Politische Schulverfassung für die deutsche Volksschulen r. 1805* zaprowadził.

Poprzestawać na nauce czytania i pisania mechanicznie udzielanej, nie wchodząc w treść i tłómaczenie uczonej rzeczy; początków ojczystego języka uczyć dopiero w klasie trzeciej, zaniechać przytem wzbudzania w uczniach ambicyi, a kar cielesnych używać; nauczanie w szkołach wiejskich powierzać miernym głowom, gdyż czynność ta przy dobrych książkach jest prostym mechanizmem, której dokonywać może najpospolitszy rodzaj ludzi, a powierzając im posady nauczycielskie, baczyć głównie na ich religijne i polityczne usposobienie; wysłużonych nauczycieli zostawiać miłosierdziu gmin i zwierzchności: oto zasadnicza myśl tej ustawy. Zarząd szkół oddano władzom politycznym i duchownym, a smutna ustawa ta, z górą przez pół wieku ciężąc na całym państwie austriackiem, w Galicyi uczuć się dała najboleśniej, i to w epoce, gdy w całej Europie okazała się żywa dążność we wręcz przeciwnym kierunku. Ile kształcenie i rozwój przyrodzonych zdolności narodu na tem ucierpiały, jak się pacyły na umyśle i charakterze całe pokolenia, trudno obliczyć. XX. Pijarowie, szczupłem tylko wsparciem rządu zasilani, muszą z braku funduszków opuszczać swoje zakłady w tej dziełnicy i szukać schronienia w innych stronach b. Rptej; XX. Bazylijanom zaś stanowczo wzbroniono publicznej praktyki edukacyjnej.¹⁾ Na obszarze 919 kw. mil, o półtora mili-

¹⁾ Hellenijusz. Rozmowy T. II. p. 224.

jonowej ludności, przypadłym w swoim czasie z dzielnicy austriackiej Wkmu Księstwu Warszawskiemu, Izba Edukacyjna, szkoły ludowej w ścisłym znaczeniu żadnej nie znalazła, w miastach tylko znacznie-szych zastano niespełna 40 szkólek początkowych, i to z wykładem niemieckim. Nie lepszym był stan szkół średnich, których gmachy w tych wojennych czasach przez całe lata na magazyny wojskowe, lub lazarety przeznaczane były, i prawie zupełnemu ulegały zniszczeniu.¹⁾

Kiedy pewniejsze i spokojniejsze nastały czasy, zwłaszcza po r. 1815, zwiększać się wprawdzie poczęła liczba szkół ludowych w Galicji, atoli powoływane do życia w politycznych widokach tej ustawy, wykonywanej z nieprzebraną surowością, nie mogły przyczyniać się do podniesienia oświaty w kraju. Ustawa bowiem, niedopuszczając stanowczego wpływu ludzi fachowych, otoczona nieprzebitym murem samowładztwa biurokratycznego i to wrogo dla całego narodu usposobionego, stała się zaporą wszelkiego rozwoju w dziedzinie oświaty ludowej. Trzymano się ściśle przepisanych książek wykładowych, postępowi nauk nieodpowiadających, a sama nauka, udzielana w obcym języku trybem mechanicznym, raczej do ogłupienia, niż oświecenia pokoleń przyczyniać się mogła.

W tej ciężkiej a długiej dla narodu chwili, śmiało rzec można, iż tylko osobistym zaletom, nie tyle oświeconych, jak raczej za dobrym instynktem idących nauczycieli, a jeszcze więcej enotliwemu i ludzkiemu duchowieństwu, w którego rękę spoczywał najbliższy dozór i współ-praca w szkole zawdzięczać należy, że kraj nie popadł w zupełne na całym obszarze zdziczenie.

Nareszcie nastał 1848 r., a z nim utworzenie w Austrii osobnego Ministerstwa oświaty. Nieodżałowany ś. p. baron *Feuchtersleben*, podsekretarz stanu, przedłożył zasadniczy projekt do reorganizacji wszystkich zakładów wychowawczych, w myśl naukowego postępu i ustaw Leopoldowych; niestety, po czteromiesięcznem urzędowaniu ustąpił światły i szlachetny ten mąż, a z jego ustąpieniem najważniejsze postanowienia, mianowicie co do zarządu i uposażenia szkół ludowych, nie weszły w wykonanie.

Nastąpiło ministerstwo *Thuna*, które, zachowując dawny z czasów Maryi Teresy i cesarza Franciszka organizm szkół ludowych, i przyjąwszy za podstawę swych działań ustawę polityczno-szkolną z r. 1805, z wyłącznie duchownym zarządem i lichem uposażeniem przez gminy, przecieź wiele poczyniło usiłowań ku naprawie i ulepszeniu edukacyjnych stosunków. Zwłaszcza baron *Helfert*, podsekretarz stanu, rozlicznymi rozporządzeniami nadał szkolnictwu ludowemu po-

¹⁾ Lipiński. Sprawa z pięciolecia.

prawniejszą niejako formę, przyczynił się wielce do zmiany na korzyść w systemie nauczania, nie naruszając atoli zasad i ducha, tkwiących w ustawie 1805 r. Doszło nawet do tego, iż (Rozp. ministr. z d. 24. Października 1849 r.) ustanowiono Radę szkolną krajową, składającą się z ludzi fachowych i urzędników administracyjnych, jako sekcję Namiestnictwa. Atoli niedługo cieszyły się kraje tem, po raz trzeci od czasów Cesarza Józefa odświeżonem urządzeniem autonomii szkolnej; albowiem już w czwartym roku istnienia zwinięto tę instytucję, oddając wszystkie sprawy szkolne pod wyłączny zarząd władz politycznych i duchownych, które uznając ustawę szkół polityczną z r. 1805, za niezmienny kanon oświaty ludowej, mało troszczyły się o ulepszenia, jakie dekretowało ministerstwo Thuna.

Szczęściem, że po Wacławie Zaleskim, którego krótkie, ale znaczne rządy, jako Namiestnika w Galicyi, społeczność we wdzięcznej chowa pamięci, objął tę godność hr. *Agenor Gołuchowski* (1849 r.). Okoliczność ta przykre stósunki kraju czyniła znośnymi, bo choć pierwsze rządy tego męża stanu w Galicyi, przypadły we bardzo trudnych pod każdym względem warunkach, starał się i umiał on przyczyniać się przynajmniej do podniesienia dobrobytu i rozszerzenia oświaty w kraju.

Mimo dążności państwowego rządu tej chwili, nieuwzględniającego odrębnych potrzeb i interesów krajów koronnych i narodów w skład państwa wchodzących, zaprzeczyć pewnych ulepszeń, które przyniósł z sobą czas i okoliczności, przecieź niepodobna. Do tych należą: urządzanie szkół filijalnych, oznaczenie stałszych dochodów dla nauczycieli i pomocników, uregulowanie opłat szkolnych i złagodzenie sposobu ich ściągania. Nakazano, zgodnie z postępem czasu, odłączanie płci w klasach, przynajmniej wyższych, a zalecono zakładanie osobnych szkół żeńskich (22. Stycz. 1851 i 5. Kwietn. 1855) ułożono plan nauki dla szkoły powtarzań i nalegano na ich urządzenie, a naukę w szkołach przemysłowych zbliżono planem do niższych szkół realnych. Zezwolono na naukę ojczystego języka we wszystkich zakładach i na wykład w tymże języku w szkołach ludowych i w pierwszych latach szkół średnich, urozmaicając i rozszerzając plan przez wprowadzenie realijów. Wiedeńską Dyrekcyję nakładu książek szkolnych wzniesiono na stopień instytucji państwowej, a książki wykładowe wydawano dla prowincyj w językach narodowych. Atoli, co do obowiązku uczęszczania do szkoły, pozwolono używać tylko *moralnego przymusu*, a gminom nie przyznawano żadnego innego wpływu na nadzór szkół, z wyjątkiem tego, by szkołom dostarczane były prawem przepisane potrzeby. ¹⁾

W r. 1855 zawarty został ze Stolicą Apostolską *k o n k o r d a t*, mocą którego wszyscy nauczyciele szkół ludowych, przeznaczonych dla

¹⁾ Dietl. O reformie szkół krajowych Z. 1 i 2. Kraków 1876.

katolików, podlegli bezpośredniemu nadzorowi kościelnemu. Dyjecezyjalnych nadzorców szkół mianował Cesarz z grona przedstawionych przez biskupa mężów. Konsystorze, biskupi i inspektorowie szkolni krajowi (urzędnicy polityczni) zdawali sprawę departamentowi naukowemu, w tymże roku przy Namiestnictwie urządzonemu, a jakkolwiek zarządzenie to wstrząsnęło zasadą Maryi Teresy państwowego dozoru nad szkołą, to jednak, wzmacniając znaczenie i wpływ duchowieństwa w edukacyi ludu, wyzwałało naszą instytucję od bezwzględnej samowoli biurokratycznej urzędników politycznych, tak często nieżyczliwych, a nawet wręcz przeciwnych najżywszym interesom narodu.

Jakkolwiek bądź wpływ konsystorzy biskupich na szkolnictwo w kraju, przez cały czas trwania zasadniczej ustawy z r. 1805 łącznie z ulepszeniami Thuna i Helferta sądzony bywał, to jednak, co do Galicyi, pozostawił on po sobie więcej nawet, niż błogosławioną pamięć. Kiedy minęły chwilowe niechęci, a stronnice poglądy, które wywołałe zmianą stosunków, ustępują i idą w zapomnienie, historyja przyznać musi, że szkolnictwo w kraju i duch nauki, zgodny z Zakonem bożym i przyrodzonymi prawami człowieka, w obec surowych ustaw bezwzględnych i samowoli biurokratycznej, znalazły w nadzorze konsystorskim i duchowieństwie prawdziwie opiekuńczą ochronę¹⁾. Śmiało rzec można, że, jak w wiekach średnich, kościół z duchowieństwem stanął w pośrodku między brutalną nieraz władzą świecką, a uciśnionym narodem; jak ongi w Polsce w czasie po Krzywoustym podziałów, kościół i duchowieństwo ratowały jedność i ideję Piastowego Państwa; podobnie też i tu, aczkolwiek na mniejsze, ale nie mniej ważne rozmiary, kościół i duchowieństwo umiało łagodzić humanitarno-chrześcijańskiem postępowaniem swoim i mocą swego urzędowego wpływu, surową nieraz literę prawa lub ustaw, nieuwzględniających potrzeb narodu, lub wreszcie ograniczać bezwzględność i samowolę biurokratyczną, tak często najsprzeczniejszą z dobrem nie tylko narodu i kraju, ale nawet i państwa. Duchowieństwo wyrosłe i wychowane w kraju, ukształcone i ocytane historycznie, zajmując się szkołą, wносиło przeciwieństwo do tej instytucji ducha rodzimej tradycyi i trudno byłoby obliczyć, ile mu naród pod wpływem blisko całowiekowej, a przyrodzeniu jego przeciwnej instrukcyi publicznej ma do zawdzięczenia, że jest tu, gdzie jest. że nie popadł w stan zupełnej na wszystko obojętności i apatyi. Historyja, bliżej rozstrząsając te czasy, wykaże niewątpliwie cały szereg poważnych i pięknych postaci, pośród scholastyków, dziekanów dozoruujących i w ogóle kapłanów, którzy, całem sercem oddani oświeceniu ludu w ciężkich próbach narodu i kraju, niespożyte, acz ciche i mało dotąd znane oddali usługi¹⁾

¹⁾ O ile pamięć autora sięga już tych czasów, wielkie zasługi w tej mierze położyli ks. kanonik Pawłowski, scholastyk w Przemyślu, autor dzieła *Premisla sacra*, tudzież ks. dziekan Olcynger, proboszcz w Tyczynie pod Rzeszowem, jedna z najszlachetniejszych kapłańskich postaci. W Krakowie na dobrą z tej epoki pamięć zasłużyli sobie: ks. Chełmecki i ks. Spławiński.

Pierwsze dziesięcioletnie namiestnicze rządy hr. A. Gołuchowskiego zakończyły się wezwaniem tego męża do objęcia teki Ministerstwa spraw wewnętrznych i Ministerstwa Stanu. Na tem najwyższem w państwie stanowisku czynny wziął udział w ogłoszeniu t. zw. *Październikowego Patentu* z r. 1860, od którego datuje się *nowa konstytucyjna era* w Austrii. Od tej chwili, gdy centralny rząd państwa, rozwijającego się konstytucyjnie, rozszerza lub ścieśnia, w miarę różnorodnych stosunków swoich wewnętrznych i zewnętrznych, autonomię krajów koronnych, Galicyja cieszy się, dzięki szczególnym względom i łasce najdobrotliwiej panującego Monarchy *Franciszka Józefa I.* swobodnym rozwojem szkolnictwa, a z niem i tego wszystkiego, co narodowi jest drogie. Za wtórem (1866 — 1868) i trzeciem objęciem steru namiestniczych rządów przez hr. A. Gołuchowskiego (r. 1871 — 1875) wyrobił sobie ten kraj koronny, wcześniej nawet, niż inne w skład państwa wchodzące kraje, także i szerszą autonomię szkolną, niebędącą jednak w sprzeczności z zasadniczymi ustawami monarchii.

Mysł przewodnia wszystkiej instrukcyi publicznej w monarchii ma swój wyraz przedewszystkiem w *Ustawach zasadniczych państwa* z d. 21. Grudnia 1867 i 25. Maja 1868 r.; tudzież w *Powszechnej ustawie państwowej szkolnej* z dnia 14. Maja 1869 r.

Artykuł 17 ustawy z 21 Grudnia 1867 r. orzekając wolność nauki i nauczania, przyznaje władzy świeckiej najwyższy rząd i nadzór nad wszystką instrukcją publiczną; artykuł zaś 19 tejże ustawy brzmi: „Wszystkie ludy w państwie są równouprawnione, a każdy naród ma zabezpieczone prawo zachowania i pielęgnowania swej narodowości i swego języka“. Równouprawnienie wszystkich krajowych języków w szkole, urzędzie i życiu publicznem, zostało tą ustawą zagwarantowane.

O wiele bliżej i stanowczo na szkolnictwo wpłynęła ustawa z dnia 25 Maja 1867 r., orzekając o stosunku szkoły do kościoła. Pozostawia ona staranie i dozór bezpośredni nad nauką i ćwiczeniami religijnymi władzy duchownej, lecz usuwa wpływ ten co do reszty przedmiotów nauki i szkolnego rządu. Przez to uchylono faktycznie postanowienia, wypływające z konkordatu, jakkolwiek prawne zniesienie tej ugody nastąpiło w r. 1870.

Na mocy powyższych ustaw, rząd szkolny spoczywa w ręku Ministerstwa Oświaty, któremu podlegają Rady szkolne krajowe, a tym Rady szkolne okręgowe i miejscowe. Kolegija te, złożone z reprezentantów wszystkich interesowanych stron w szkole, stanowią Rząd szkół ludowych. Powszechna zaś ustawa państwowa szkolna z 14 Maja 1869 r., wchodząc jeszcze głębiej w szczegóły, porządkuje wszystkie stosunki szkoły ludowej, powoływa

do życia inspektorów szkolnych okręgowych, kursy pedagogiczne, tak męskie jak i żeńskie, dwuletnie zamienia na Seminarja nauczycielskie trzy lub czteroletnie, organizuje szkoły ludowe i wydziałowe, tak męskie jak żeńskie, i określa stanowisko prawne nauczycieli wszelkiej kategorii.

Galicyja jednak cieszy się pewnymi odrębnymi i szerszymi atrybucyjami co do szkolnego samorządu, niż inne koronne kraje; zaraz bowiem, już w pierwszych latach konstytucyjnego rozwoju, Sejmy galicyjskie na sprawę wychowania poważny kładły nacisk, jako na najważniejszy narodowy interes, nie bez oglądania się na tradycje historycznej w tej mierze przeszłości. To też jeszcze przed ogłoszeniem powyż przytoczonych konstytucyjnych ustaw państwowych, zyskał ten kraj koronny Najwyższą Sankcyję swojej uchwały sejmowej, odnoszącej się do samorządu szkolnego. Owszem, śmiało rzec można, że poruszenie i roztrząsanie spraw edukacyjnych w galicyjskich sejmach, dały inicjatywę w tej mierze wszystkim krajom koronnym, a na modłę żądań i uchwał naszego sejmku normowały się pierwotne stósunki autonomiczne szkolne reszty krajów w Radzie Państwa reprezentowanych. Zdobyć ta naszego kraju polega na brzmieniu *Statutu organicznego Rady Szkolnej Krajowej*, który, aczkolwiek nie bez pewnych zmian pierwotnego sejmowego przedłożenia, zyskawszy potwierdzenie Naj. Pana w d. 25 Czerwca 1867, (a więc pół roku wcześniej przed Ustawą zasadniczą państwa) dotąd ma moc obowiązującą, a brzmi jak następuje:

Statut organiczny c. k. Rady Szkolnej Krajowej.¹⁾

Art. I. Ustanawia się dla krajów Galicyi i Lodomeryi z W. Ks. Krakowskiem pod przewodnictwem Namiestnika „Rada Szkolna Krajowa“.

Art. II. Rada Szk. Kr. jest w sprawach szkół ludowych i średnich najwyższą władzą nadzorczą i wykonawczą w kraju.

Art. III. Do jej czynności należą:

1. Zarząd administracyjny i umiętny szkół i zakładów naukowych w zakresie przyznanym dotychczas naczelnym władzom politycznym kraju i w obrębie ustaw obowiązujących.

2. Przedstawienie do nominacyi przez Najjaśn. Pana Inspektorów szkolnych.

3. Mianowanie i wszelkie stósunki służbowe dyrektorów i nauczycieli szkół średnich i ludowych, z zastrzeżeniem wszelkich praw gminom, korporacyjom i osobom prywatnym służących. Wpływ Biskupów na nominacyję nauczycieli zostaje i nadal.

¹⁾ Ogłoszony przez c. k. Namiestnictwo Lwowskie d. 6 Lipca 1867 r.

4. Wygotowanie ogólnych projektów (systemów) naukowych, tudzież częściowych projektów we względzie szkół ludowych i średnich, drogą uchwały sejmowej w wykonanie wejść mających.

Co do nauki religii obowiązują istniejące ustawy.

5. Wskazywanie wzorowych tekstów naukowych dla szkół ludowych i zatwierdzanie dla szkół średnich książek wykładowych. Udział Biskupów w zatwierdzeniu książek do nauki religii będzie ten sam, jaki dotąd zastrzegły ustawy.

6. Układanie rocznego budżetu na rzecz szkół ludowych i średnich ze skarbu publicznego zasilanych, lub utrzymywanych.

7. Ogłaszanie corocznego sprawozdania w przedmiocie publicznego wychowania w kraju.

Art. IV. Rada Szk. Kr. składa się: z Namiestnika lub zastępcy jego, z referenta namiestniczego do spraw szkolnych, z dwu inspektorów przez Namiestnika do posiedzeń Rady przywoływanych, z dwu duchownych przez Najj. Pana powołanych; z jednego członka Wydziału Krajowego, z dwu delegatów miejskich (Lwów i Kraków); z dwu osób zaszczytnie znanych w zawodzie naukowym, przez Wydział Krajowy przedstawionych, a przez Najj. Pana mianowanych. Członek Wydziału urzęduje przez czas mandatu, delegaci i uczeni przez lat trzy, lecz mogą ponownie być obrani.

Art. V. Uchwały zapadają większością głosów, w razie ich równości Prezes rozstrzyga. Do ich ważności potrzebną jest przynajmniej obecność sześciu.

Art. VI. Przewodniczącemu służy prawo wstrzymania wykonania uchwał, gdyby zapadła uchwała sprzeciwiała się, według jego zdania, ustawom obowiązującym.

Art. VII. Ustanowiona Rada Szk. Kraj. przedłoży projekt swego wewnętrznego urządzenia i etatu do zatwierdzenia na właściwej drodze.

Wkrótce upłynie ćwierć wieku od chwili ustanowienia tej Wysokiej Magistratury, w której naród, widzieć pragnąc odrodzenie się ducha i tradycyj zeszłowiekowej Komisyi i jej dziedziczek czasu Księstwa Warszawskiego i Polski Kongresowej, odświeża ją i wzmacnia coraz to nowymi siłami mężów, powszechną całego kraju czią zaszczytanych. Pod przewodnictwem tyle dla kraju zasłużonych Namiestników jak Hr. Agenor Gołuchowski i Hr. Alfred Potocki, Filip Zaleski, tudzież pod obecnie dzierżącym Namiestnicze Rządy Jego Exell. Kazimierzem hr. Badenim, ileż tam najszanowniejszych mężów brało lub dotąd bierze udział, niosąc głęboką naukę i szerokie doświadczenie, dobrą dla sprawy wolę i wysoki polityczny rozum w dani, aby w ciężkich nieraz warunkach spełniać sumiennie obowiązek, z którego przed

Bogiem i Monarchą, przed narodem i historiją do ścisłego poczuwają się obrachunku.

Dr. Stanisław hr. Badeni, Leon Chrzanowski, Dr. Euzebiusz Czerkawski, Dyrektor Gerstmann Teofil, Ks. Ilnicki Bazyli, Ks. Dr. Janota Eugeniusz († 1878). Adam Jędrzejowicz, Ks. Lewicki Rudolf, Dr. Małecki Antoni, Oktaw Pietruski, Sawczyński Zygmunt, Schmitt Henryk († 1883), Hipolit Seredyński († 1874). Ks. Łukasz Solecki, Julijusz Starkel, Marceli Studziński, Stanisław Hr. Tarnowski, Zygmunt Węclewski († 1887), Józef Wereszczyński, Dr. Władysław Zajączkowski, oto szereg mężów, którzy, łącznie z Inspektorami szkół krajowych, brali lub dotąd biorą udział we wszystkich czynnościach magistratury określonych powyż przytoczonym statutem, a olbrzymie jej prace dotąd dokonane, stanowią osobną historję, która, jako w pełnym toku swego rozwoju, nie może być treścią niniejszego dzieła.

Podobnie ma się rzecz i z literaturą pedagogiczną, która, od chwili zaprowadzenia autonomicznych rządów szkół w Galicyi, znacznie się ożywiła, tak u nas i na innych obszarach byłej Rptej, i niejedną cenną pracą wykazać się może. Nie mniej także powołane do życia Towarzystwo Pedagogiczne, wydając przez 20 lat pismo fachowe „*Szkola*,” idzie interesom oświaty, szkoły i nauczycielstwa z nie-małą pomocą, i przyczynia się wielce, zwłaszcza pod wieloletniem przewodnictwem Zygmunta Sawczyńskiego, do ogólnego postępu spraw, których przedmiotowy rozbiór historycznego przez wieki rozwoju stanowi treść pracy niniejszej.



WYKAZ IMION I NAZW.

	Str.		Str.
Aaron opat	53	Benedyktyni	38 i 39
A. B. C. strzelcy	50	Benedyktyni w Polsce	53
Agricola młodszy	58	Benedyktynki	92
Agricola Rudolf	51	Beneke Fryderyk	84, 186
Akademija krakowska	56	Biduowie	22
Akademija w Królewcu	92	Bochwie Floryan	231
Akademija w Wilnie	93	Bodmer	156
Akademie żydowskie	92	Boecius	35
Albrecht brandenburski	92	Böhm	169
Aleksander I.	203	Bolesław Pobożny	56
Aleksander de Villadei	55	Boner Izajasz św.	58
Alkuin	41	Borkowski	215
Ambrożyński , śpiew	39	Bosuet	89
Ambroży św.	40	Bracia szkół chrześcijańskich	87
Amman	218	Bractwo wspólnego życia	50
Andrzej z Kokoszyńa	58	Brahma	10
Anna Jagiellonka	59	Breżnik Franc.	18
Aquaviva Klaudius	67	Brodziński	222
Arabowie	45	Buagorowie	21
Ariman	13	Budha	12
Artes liberales	39	Bugenhagen	64
Arystoteles	27	Burns	139
Ateny	22	Bursy	58
Babeli	156	Campe	121, 127
Bachanci	50	Cegielski	203
Badeni Kr. Kaźm.	238	Celtes Konrad	58
Badeni hr. Stanisław	239	Chavannes	228
Bako z Werulamu	68	Chetmecki ks.	235
Bandtke	209	Chiny	4
Barth Ernest	193	Chłapowski	202
Basedow I. B.	119	Chojnaeki Izydor	228
Baudouin d. C.	224	Chreptowicz Joachim	140
Bazar	203	Chrodegang	38, 40
Beauvillier Książę	89	Chrzanowski Leon	239
Bell	177	Cieciszowski , biskup	204
Bell-Lankaster	213	Cieszkowski	203
Benedykt z Nursyi	38	Collegium Nobilium	105
Benedykt XIV. papież	108	Comte	229

	Str.		Str.
Curtmann	169	Fellenberg	191
Cybulski	203	Fenelon	89
Cysterki	56	Fenicyjanie	15
Cystersi	54	Feuchtersleben	174, 233
Czacki Tadeusz	204	Fichte Jan B.	184
Czarnecki Ed.	217, 228	Filantropinum	121, 123
Czartoryska ks. Izabella	205	Filantropiści	126
Czartoryski ks. Adam	203	Filip brat	88
Czechel Sędziwój	58	Firsiukowski ks.	221, 222
Czerkawski Euzebiusz	239	Fohizm	5
Dalaj Lama	5	Franciszek I.	232, 137
Darwin	229	Franciszek Józef I.	236
Dąbrowski Ant.	228	Franciszkańki	56, 92
Defoe Daniel	117	Franciszkanie	54 i 43
De la Salle	87	Franke Aug. Herman	98
Demotyczne pismo	15	Fröbel	187
Despine	194	Fryderyk August	206
Didactica magna	76	Fryderyk II.	42
Dietl Józef	234	Fryderyk II. Wielki	138
Diesterweg	175	Fulko arabsk.	55
Dinter	182	Gadowski ks.	38
Diskos	22	Gallus	41
Długosz Jan	58, 59	Gąsowski P.	217
Domejko	204	Gawroński Jędrzej	148
Domicjan	33	Gerstman Teofil	239
Dominikanie	54, 43	Gimnazyjarcha	23
Dominikanki	56, 92	Głuskowa metoda	133
Donat	55	Głuchoniemych szkoła	137
Dozór dam	207	Głuszyński	212
Dressler	186	Gołuchowski hr. Agenor	234, 238
Durini legat	108	Górnicki Łukasz	92
Dyrekeyja Edukacyi	210	Götze Waldemar	193
Eckard Teodor	192	Grabowski Stanisław	211
Edgeworth Maryja	227	Graser Jan	169, 172, 218 i 230
Edykt tollerancyjny	137	Grodek	204
Eforat	201	Groote Gerhard	50
Egipcyjanie	14	Gruner	187
Elgot Jan	58	Grzegorz z Sanoka	58
Elżbieta królowa	57	Grzegorz Wielki	39
Emil	113	Guttmuts	127
De l' Epée	218	Hähne	131, 136
Erazm Rotterdamski	46, 51	Hankiewicz	231
Ernest Pobożny	82, 98	Harnisch	182
Estkowski Ewaryst	203	Hecker	104, 131 i 154
Ewolucyjna teoria	229	Hegel	229
Falkowski Jakub ks.	217	Hegius Jan	51
Felbiger J. J.	181	Heinicke Samuel	137, 218
		Helfert br.	174, 233

	Str.		Str.
Hellenijusz	232	Józef II. cesarz	137, 232
Henryk I.	42	Józef Kalasanty	95
Herbart Jan Fr.	84, 185	Ireneus	45
Herder	125	Isner Mikołaj	59
Hergentröther	173	Juvenalis	34
Herrnhutery	104	Izba Edukacyjna	205
Hesse Benedykt	58	Izraelici	16
Hijerarchija Akademicka	212	Izyda	15
Hijeratyczne pismo	15	Kadłubek W.	54
Hijeroglificzne „	15	Kalidasa	11
Hijeronim św.	40	Kalimach Filip	58
Hijeronimitanie	50	Kamiński Jan	222
Hoffman	209	Kanonicy regularni	54
Hoffmanowa z T. Klement.	225	Kant Em 121, 125, 183,	228
Hołowiński ks.	231	Karol IV.	56
Horacy	34	Karol Boromeusz	72
Hozyjusz Stanisław	93	„ Wielki	40
Jachowicz Stanisław	222	Kartagińczycy	15
Jacotot	169	Katecheta	37
Jadwiga królowa	57	Katechetyczna szkoła	37
Jakub z Gostynia	58	Katecheza	38
Jakub z Paradyża	58	Katechumeni	38
Janicki	224	Katedralne szkoły	38
Jan z Głogowa	58	Katon	55
„ Kanty św.	58	Kazimirz Wielki	56
„ z Łańcuta	58	Kiesewetter	231
„ z Oświęcima	58	Kindermann Ferd.	134
„ ze Stobnicy	58	Kirchenordnungen	63
„ Złotousty	40	Klasztorne szkoły	39
Janota Dr. Eug.	239	Klauson Kaas	192
Janua linguarum	75	Klein	219
Japończycy	8	Klewitz W.	150
Jarosław	56	Knigge	228
Jeziński Feliks	231	Kollegijum Nazareńskie	104
Jezuici	65	Kollataj Hugo	142
„ w Polsce	93	Komenius Jan Amos	75
„ w Płocku	215	Komisya edukacyjna	141
Ickelsamer W alenty	65	„ wyznań i oświecenia	210
Ignacy Lojola	66	Komisji edukacyjnej skład	141
Ilarchowie	21	Komorowski Cyprian	108
Iliński senator	204	Konarski, Pijar	105, 129
Illicki Bazyli	239	Konfucyjusz	5
Indowie	9	Kopernik	58
Indukcyjja	70	Kopczyński Onufry	148, 208
Industryjne klasy	134	Kosmowski ks.	206
Instauratio magna	68	Konstanty Wielki Książę	220
Instytut dla głuchoniemych i cie- mnych	214	Kowalski Kajetan	59
Instytut nauczycielek	214	Kozłowski Feliks	230
		Koźmian	216

	Str.		Str.
Krasicki Ign. biskup	109	Maryja Teresa	135, 231
Kraszewski J. I.	231	Mateusz z Szamotuł	58
Krotona	24	Mauss Józef	222
Krzyżanowski Dr. I. K. 177,	228	Melanchton Filip	46, 62
Kudasiewicz	225	Mendelsohn	121
Kuratorija szkolna	215	Messner	137
Kurowski	228	Miaskowski bskp	93
Kwiatkowski Marcin	92	Michał z Bystrzykowa	58
Kwintylian	33	„ z Wrocławia	58
L ankaster	177	Mickiewicz Adam	204
Laskarys	140	Middendorff	178, 187
Lavater	121	Międzyrzecze	53
Lechner	7	Miejskie szkoły	48
Lelewel	204	Mieroszevska Lucyna	231
Leniek Jan Dr.	57	Mieszczaństwo	48
Lenz	127	Mikołaj I.	216
Leonard prof.	92	Mikołaj z Błonia	58
Leopold II.	137 i 232	Milde Winc. Edw	173
„ ks. Dessauski	121	Misteryja w starożytności	15
Leszczyński Stanisław	104	Modrzewski Frycz	91
Lewicki Rudolf ks.	239	Mogilno	53
Libelt Dr. K.	203	Monika św.	40
Liceum wołyńskie	204	Monizm	229
Lipiński Józef	206, 208	de Montaigne Michał	71
Littre	229	Murat książę Bergu	205
Locke John	83, 227	N akwaska Karolina	231
Lubin	53	Napoleon I. W.	205
Lubomirska kżna	219	Nauczyciele wędrujący	50
Lubomirski Stan. książę	95	Nauka powtarzania	136
Lubrański bisk.	92	Neander Michał	63
Ludwik król	57	Niel	87
Ludwik Pobożny	42	Niemayer	228, 136
Lu, kraina	5	Niemcewicz Julian U.	211
Luter	59	Norbertanki	56
Lykurg	21	Normalne szkoły	135
Łęczycza	55	Noskowski Jędrzej	59
Łukaszewicz	203	Nowakowski Ferd.	148
Łysa góra	53	Nowicki Wł.	197, 221
M aciej z Miechowa	28	Nowoplatowska szkoła	37
Mafeus Vegius	51	Nowosilcow	215
Magowie	13	Novum Organon	68
Małachowski Stan.	205	O dyniec Ant. Edw.	204
Małeckie Antoni	239	Oebszelwic	215
Marcinkowski Karol	203	Olczynger ks.	235
Marcinowski	228	Oleśnicki Zbigniew kard.	58, 59
Marsilius v. Inghen	45	Olivier	126
Marycki Szymon	91	Orbis pictus	76, 80
		Ordo scriptorum	38

	Str.		Str.
Ormuzd	13	Prakseda	92
Orphanotrophium	39	Progenistyczna teoria	229
Orygines	40	Promiński	222
Orzechowski Stanisław	91	Protasiewicz bisk.	93
Ossoliński Hr.	219	Pythagoras	24
Ostroróg Jan	58	Quadrivium	39
Otto III.	42	Raabo	209
Otton św.	54	Rabanus Maurus	41
Overberg Bernhardt	172	Raczyński Edw. hr.	202
Oxenstierna	74	Ratich Wolfgang	72
Ozyrys	14	Raumer	81, 178, 188
Pajak	213	Realizm	70
Pajdamon	22	Rej Mikołaj	92
Palmer	130	Reuchlin	46, 51
Papłoński	222	Reyher Arnold	82
Parabrama	9	Richter J. P.	187
Parafijalne szkoły	39	Rismann R.	191
Patronat szkolny	231	Ritter Karol	127
Paweł I. cesarz	203	Rochow Fr. El.	133
Pawłowski ks.	235	Robinson	117
Paweł dyjakon	41	Robinson młodszy	128
Pedagogium	100	Rolland	87
Pentatlon	22	Rotenhamer	232
Persowa Maryjanna	219	Rousseau Jan Jakub	110
Persowie	12	Rudolfi Karolina	227
Pestalozzi	228, 155	Rycerstwo	46
Pietruski Oktaw	239	Rymarkiewicz	203
Pietrusiński	225	Rzymianie	28
Pietyści	98	Sagańska metoda	133
Pijarzy w Polsce	95	Sailer Jan Michał	169, 230
Piotr z Pizy	41	Salomon Otto	192
Piramowicz Grzegorz	142	Salzman Kr. Gotth	126
Pisarskie szkoły	48	Sawczyński Zygmunt	239
Plan ustaw szkolnych	144	Schellenfeld	191
Plater	215	Schenkendorf Em.	192
Plato	26	Schleuermacher	185
Plinius młodszy	34	Scholae piae	95
Plutarch	34	Scholares vagantes	50
Płock	53	Scholasticus	40
Poczobut ks.	203	Scholastyka	43
Politische Schulverfassung	232	Schulmetodus	52
Polkowski ks.	59	Schulordnung allgm.	135
Poniatowski Józef ksę	205, 209	Schulverfassung politische	137
Poplińscy	203	Schwab Er. Dr.	192
Popławski, Pijar	142, 143 i 144	Schwarz	169
Potocki Ignacy	142	Seidel R.	191
„ Stanisław Kost.	206, 210	Seminaryja naucz	207
Potocki hr. Alfr.	238	„ w Polsce	142
Praeceptor Germaniae	62		

	Str.		Str.
Semler	104	Szkoła lekarska w Warszawie	207
Seneka	32	" ludowa	40
Seredyński Hipolit	239	" pałacowa	41
Servane	13	" p. Maryi w Krakowie	54
Siakuntala	11	" prawa w Warszawie	207
Sieciechow	53	" śpiewu	39
Siedmiograj	197	Szkoły katedralne w Polsce	54
Sierociński	231	" klasztorne	53
Siestrzyński	219	" parochijalne	54
Skarbek hr.	200	" proroków	17
Skarbiec domowy	6	" rabinów	18
Smogorzewo	54	" rycerskie	200, 207
Smoleńsk	56	" żydowskie	56
Snel	228	Sztuka nauczania	74
Sniadecki Jan	204, 228	" opowiadania	89
Sniadecki Jędrzej	227, 229	Sztuki wyzwolone	39
Sobieski Stanisław	145	Szujski Józef	56, 60, 61
Sofiści	26	Szulmeister	64
Sokrates	25	Szwejkowski ks.	217, 206, 208
Solecki Łukasz bskp.	239	Szyking	6
Solon	22	Tarnowski Stanisław hr.	239
Sołtyk bisk.	140	Telemaka przygody	90
Somerfeld	58	Teofron	128
Sparta	21	Terentius Afer	31
Spener Filip	97	Tertulian	40
Spis	197	Theut	14
Splawiński ks.	235	Thun hr.	174, 233, 235
Stanisław św.	54	Tien	6
Starkel Juliusz	239	Tomasz a Kempis	51
Staszic Stau.	150, 208	Tomicki biskup	92
Stefan Batory	58	Towarzyst. do ks. elem skład	141
Stephani Henryk	167	Towarzystwa szkolne	207
Stoy	186	Towarzystwo elemnt.	207
Strabo Walafried	41	" pedagogiczne	239
Straszewski M.	228	" nauk. pomocy	203
Strojnowski ks.	142, 203	Trapp	126
Strumle	140	Trentowski Bronisław	228
Struempel	186	Trichotomiczna metoda	229
Strzelecki Seweryn	222	Trivium	39
Studien Concess	232	Trotzendorf Walenty	62
Studziński Marceli	239	Truskulawski	227
Sturm Jan	63	Trywialne szkoły	39
Suchedniówki	55	Trzemešno	54
Surowiecki Waw.	227	Tsin-tse	7
Swiatowid	10	Tyfon	14
Swinka Jakub	55	Tyniec	53
Synagogi	18	Tyszyński	231
Szaniawski Kalas.	211, 228	Vergerius P.	92
Sziwa	10		

	Str.		Str.
Vierthaler Fr. M.	174	Wutszonga	7
Visitationsbüchlein	62	Wydział oświecenia	210
Vives Ludwik	51	„ Uniwers. Wileńsk.	203
Vogel	169	Wysz Piotr	57
Vulgata	40		
Waitz	186	Zadzik Jakub	59
Walter v. d. Vogelweide	46	Zailer	65
Warens	112	Zajączkowski Wł.	239
Watykańskie wieczory	72	Zaleski hr. Filip	238
Wereszczyński Józef	239	„ „ Wacław	234
Węclewski Zygmunt	239	Zamojski Jan	59
Wiktor z Feltre	51	Zan Tomasz	204
Wilberg Fryderyk	176	Zarański	71
Wilczyńska	222	Zawadowski	203
Wincenty z Beauvais	51	Zawadzki	217
Winternitz	55	Zbigniew	54
Wisłocki Wład. 142, 134 i	199	Zend-Avesta	13
Wisnu	10	Ziemięcka Eleonora	223
Włodzimierz Wielki	56	Ziller	186
Wojciech z Brudzewa	58	Zinzendorf hr. Mikołaj	104
Wolfgang	222	Zofja	114
Wolke 120, 121 i	126	Zoroaster	12
Wolski Konstanty	208	Zölner	217
Wolter Aruet	113	Żmijewski ks.	224
		Żoliborze	105

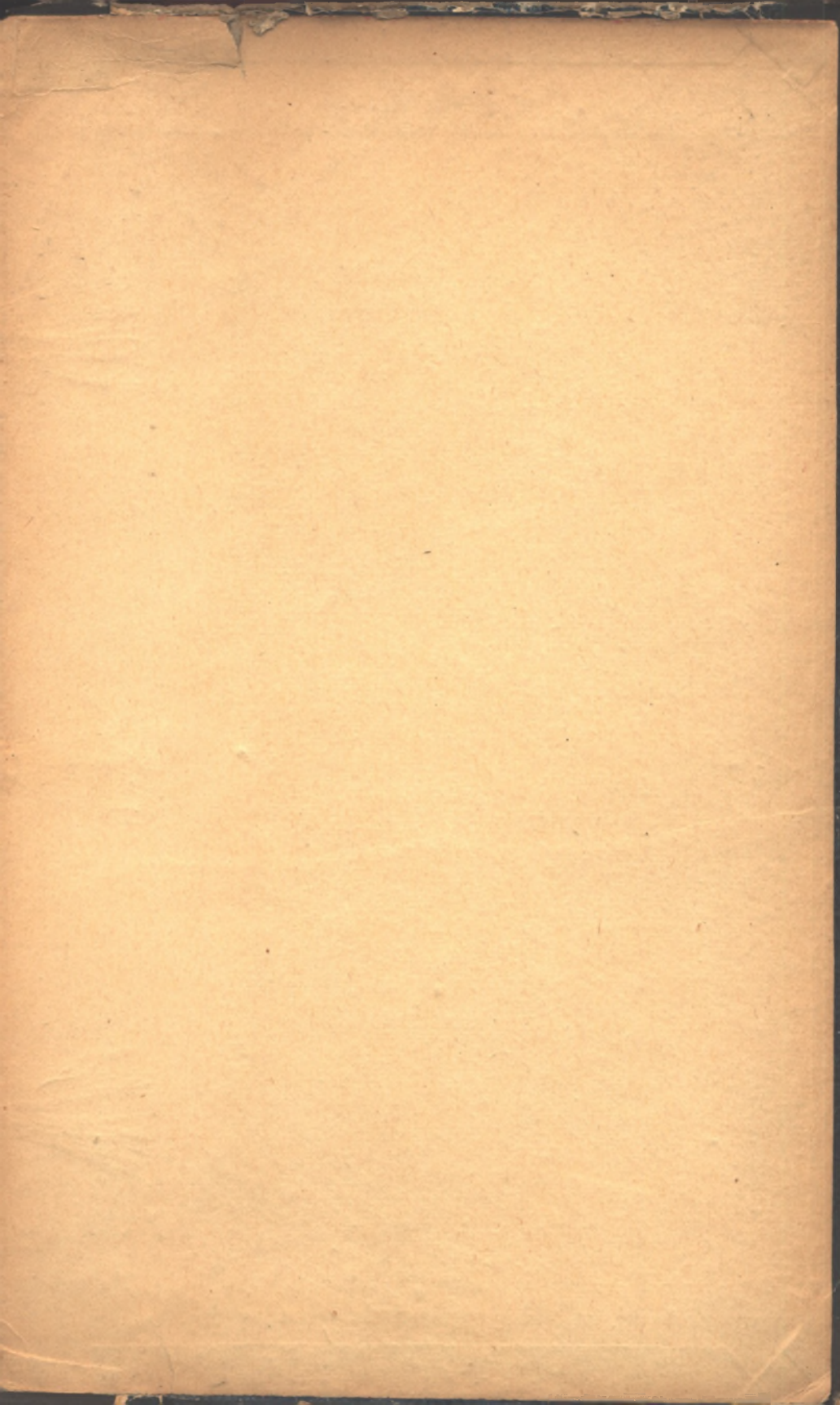
TREŚĆ RZECZY.

	Str.
Wstęp	1
I. Czasy przedchrześcijańskie.	
A) <i>Wychowanie u ludów Wschodu.</i>	
1. Chiny.	4
2. Indowie.	9
3. Persowie.	12
4. Egipcyjanie.	14
5. Izraelici.	16
B) <i>Wychowanie u ludów klasycznych.</i>	
I. Wychowanie u Greków.	18
A. Sparta.	21
B. Ateny.	22
C. Myśliciele Grecyi.	
1. Pytagoras.	24
2. Sokrates.	25
3. Plato.	26
4. Arystoteles.	27
II. Wychowanie u Rzymian.	28
1. Seneka.	32
2. Kwintilian.	33
II. Czasy pochrystusowe do końca XV. wieku.	
A) <i>Wpływ chrześcijaństwa na cywilizacyjne i pierwotne wychowawcze stosunki.</i>	34
B) <i>Szkoły i wychowanie pod opieką kościoła na gruncie średniowiecznym.</i>	
1. Szkoły katedralne, klasztorne, parafijalne.	38
2. Karol Wielki i szkoły za jego czasów.	40
3. Szkoły drugiej połowy wieków średnich.	42
C) <i>Wyzwalanie się nauk i powstawanie uniwersytetów. — Wychowanie i szkoły świeckie.</i>	44
1. Rycerstwo i jego wychowanie.	46
2. Mieszczaństwo i szkoły miejskie.	48
3. Hieronimijanie.	50
D) <i>Edukacyjne stosunki w Polsce.</i>	
1. Oświata i szkoły po r. 1364.	52
2. Akademija krakowska i jej losy po r. 1564.	56
III. Czasy nowożytne i najnowsze.	
A. Wiek XVI.	
1. Wpływ wystąpienia Lutra na oświecenie i szkolnictwo.	59
2. Pedagogowie protestancy tej epoki.	62
3. Szkoły protestanckie.	63
4. Szkoły katolickie. Jezuici.	65
5. Bako z Werulamu.	68
6. Michał de Montaigne.	71

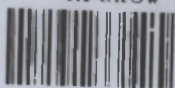
	Str.
B. Wiek XVII.	
1. Wolfgang Ratich.	72
2. Jan Amos Komenius (Jego dydaktyczne zasady).	75
3. Pierwszy objaw opieki rządu.	82
4. John Locke. (Pojęcia i zasady).	83
5. Jan Baptysta de la Salle.	87
6. Franciszek hr. Salignac Fenelon.	89
7. Stan rzeczy w Polsce w XVI i XVII wieku.	91
8. Jezuici i Pijarzy w Polsce.	93
C. Wiek XVIII.	96
1. Filip Jakub Spener.	97
2. August Herman Francke. Pietysi.	98
3. Ks. Stanisław Konarski, pijar.	104
4. Jan Jakub Rousseau.	110
5. Jan Bernard Basedow i jego filantropinum.	119
6. Filantropiści i filantropinizm.	126
7. Jan Ignacy Felbiger w Śląsku.	131
8. Ferdynand Kindermann w Czechach.	134
9. Stósunki szkolne w Austrii po r. 1805. ¹	135
10. Fryderyk Rochow i stósunki pruskie.	138
11. Stan rzeczy w Polsce po koniec XVIII. wieku.	140
12. Ks. Grzegorz Piramowicz.	142
13. Treść ustaw komisji edukacyjnej.	145
D. Wiek XIX.	151
1. Jan Henryk Pestalozzi.	155
2. August Herman Niemayer.	163
3. Henryk Stephani.	167
4. Jan Michał Sailer.	169
5. Wincenty Edward Milde.	173
6. Fryderyk A. W. Diesterweg.	175
7. Filozofowie i myśliciele niemieccy w obec wychowania.	183
8. Fröbel i jego ogródek dziecięcy.	187
9. Nauka pracy, jako przemożny czynnik wychowania najbliższych czasów.	191
10. Bieg spraw edukacyjnych na obszarach b. Rpltej polskiej.	198
A. Dzielnica pruska i W. Ks. Poznańskie do połowy bież. stulecia.	200
B. Dzielnica rosyjska po r. 1830.	203
C. Wkie Księstwo Warszawskie z Izba Eduk. i Dyrekcyją Edukacyi.	205
D. Polska Kongresowa z Komisją Oświecenia po r. 1830.	210
E. Falkowski, Jachowicz i z Tańskich Hoffmanowa.	217
F. Piśmiennictwo i teoryja pedagogiki.	227
G. Dzielnica austrijacka, czyli Królestwo Galicyi i Lodomeryi.	231



2205



UP - Kraków BG



1050146167