11136

BIBLIOTEKA GŁÓWNA WSP KRAKÓW 11136

T.8 z.1





ENCYKLOPEDYA WYCHOWAWCZA



TOM VIII.

ZESZYT I.

W-wa 1880.

WARSZAWA 1909





11136

Encyklopedya Wychowawcza.

Encyklopedya Wychowawcza, wydawana od r. 1880 do 1894 przez ks. Jana-Tadeusza Lubomirskiego, Edmunda Stawiskiego, Stanisława Przystańskiego, oraz Józefa-Kazimierza Plebańskiego, wychodzi obecnie, jako ciąg dalszy wydanych poprzednio tomów czterech, pod kierownictwem **Romana Plenkiewicza**, przy współudziale Komitetu redakcyjnego, który składają: **dr. Chodecki Władysław, ks. Gralewski Jan, Konopczyński Emilian, Nitowski Jan, Struve Henryk, Szober Stanisław.**

O konieczności doprowadzenia takiego dzieła do końca byłoby mówić zbytecznie. Wobec trudnych warunków ekonomicznych i potrzeby zdobywania coraz szerszej wiedzy we wszystkich jej kierunkach i zastosowaniach w życiu; wobec obowiązku doskonalenia etycznego naszej młodzieży i skierowania jej ku wysokim ideałom moralnym; wreszcie, wobec braku należytego pojmowania środków do tego celu wiodących, nieodzownem jest: oprzeć wychowanie młodych pokoleń na podstawach religii i moralności, oraz zasadach, uznanych przez doświadczenie wiekowe i naukę, z uwzględnieniem najnowszych jej wyników i rzeczywistego postępu.

A skoro od umiejętnego stosowania tych zasad zależy prawidłowy rozwój sił fizycznych i duchowych kształcącej się młodzieży, jej szczęście lub niedola w przyszłości, wyższy stopień udoskonalenia lub zwichnięcie jej pod względem umysłowym i moralnym: ulegać wątpliwości nie może, iż gruntowna znajomość pedagogiki jest najważniejszem zadaniem dla wszystkich kierowników tak w domowem, jak i publicznem wychowaniu.

Założyciele Encyklopedyi zamierzyli w niej objąć i udostępnić całość wiedzy pedagogicznej zarówno w teoryi, jak i w jej historycznym rozwoju dla najszerszych kół wychowawczych. Obecna Redakcya, kierując się temi samemi względy i podejmując przerwany wątek pracy pierwszych założycieli, pragnie dzieło to, z pomocą szerokiego koła współpracowników, w tym samym duchu doprowadzić do końca.

Dotąd, oprócz członków Redakcyi, przyrzekli zasilać wydawnictwo lub już nadesłali swe prace:

Amborski J., Appel K., Bandrowski Br., Bieliński J., Bielska M., Bieńkowski B., Bostel F., Brudziński J., Chmielewski G., Chrzanowski I., Chudzyński A., Cylkow dr. Danysz A., Diehl, Drzażdżyński St., Dunin K., Finkiel L., dr. Gawroński B., Gembarzewski. B., Gębarski S., German L., Godlewski M. ks., Grotowski Z., Gubrynowicz B., Hahn W.; Jełowicki A. ks., Jeska St., Jezierski W., Karbowiak A., Kaszewski K., Konic H., Korotyński L. S., Korzeniowski J., Kozłowski Wł. R., Kramsztyk St., Krček Fr., Krukowski ks., Kulczyński L., Lassota-Lewinson P., Londzin J. ks., Loth, ks. past.; Łagowski Fl.; Łebiński W., Łęgowski prf., Łopaciński H., Machczyńska A., Maciszewski B., Majchrowicz Fr., Makowski Cz., Teof. Matuszewski ks., Męczkowska T., Miaskowski ks., Moszczeńska L., Noskowski Z., Nowicki Wł., Nowowiejski A. ks., Nusbaum H., Oksza J., Ołtuszewski Wł., Orsza H., Osterloff W., Parczewska M., Pardyak St., Parylak P., Poliński A., Ptaśnik J., Radliński I., dr. Radziwiłłowicz R., Rewieński St., Rolle M., Rowiński M., Rychliński K., Sinko T., Schneider St., Smoleński Wł., Straszewski M., Szycówna A., Trepka M. E., Tretiak J., Trzaskowski B., Urbanowski St., Weryho M. (Radziwiłłowiczowa); Wesołowski S. K. ks., Weyberg Z., Węckowski S., Witkowski F., Woyzbun S., Wróblewski K., Załęski St. ks Zawiliński R., Zielewicz Ig., Zielewicz J., Żmijewska E., Żypowska E.

Nauka języków starożytnych, patrz: **Filologia, Gramatyka grecka, Gr. łacińska, Języki aryjskie.**

Nauka obowiązkowa, patrz: **Przymus szkolny.**

Nauka o dziecku, patrz: **Pedologia.**

L. 201 c.

Nauka religii, patrz: **Religia.**

Nauka o rzeczach (Anschauungsunterricht, Object-lessons, Leçons des choses) obejmuje pod tą nazwą najpierwsze nauczanie, które zaznajamia dziecko z jego najbliższem otoczeniem, daje mu elementa wiedzy, kształci jego zdolność spostrzegania w epoce, gdy jeszcze żadna inna nauka nie może być wykładana systematycznie. Co do celu i zakresu tego pierwszego nauczenia, co do jego znaczenia pedagogicznego i roli, jaką odgrywać winno w programie zajęć przedszkolnych i szkoły początkowej, rozmaite panowały i panują dotychczas poglądy. Chcąc je zrozumieć i właściwe wobec przedmiotu zająć stanowisko, należy sięgnąć do jego historyi.

Nauka o rzeczach jest dzieckiem pedagogiki nowożytnej; w szkole starożytnej ani średniowiecznej nie było dla niej miejsca, nie znają jej również czasy odrodzenia i humanizmu, bo w nich szkoła nawet początkowa od nauki książkowej zaczyna. Pierwszym wielkim pedagogiem, który zwrócił uwagę na niedostateczność i błędność tego czysto książkowego systemu był Jan-Amos Komeński (1590—1671), który swem wielkiem dziełem o dydaktyce rozpoczyna nową erę w rozwoju metod nauczenia. Zdaniem jego pierwszą naukę człowieka stanowić winna wszystkim otwarta księga przyrody, a wrażenia zmysłowe są naturalnym podkładem wszelkiej dalszej wiedzy. Program kształcenia, przez niego zakreślony, obejmuje kilka stopni, więc: szkołę macierzyńską, odpowiadającą dzisiejszym ochronkom dla dzieci lat 3—6, szkołę elementarną (pospolitą, ludową) dla dzieci lat 6—12, szkołę średnią (dzisiejsze gimnazyum), dla młodzieży lat 12—18 i szkołę wyższą czyli uniwersytet. Nauczanie musi być zastosowane do wieku i rozwoju uczniów, stąd pierwszy jego stopień wypełnia nauka o rzeczach, podpadających pod zmysły. Ten plan szeroki, przerastający epokę, w której powstał, zwęził się jednak znacznie w zastosowaniu z dwóch przyczyn: raz dla tego, że projekt szkoły macierzyńskiej i ludowej w rozumieniu Komeńskiego długie lata musiał czekać na urzeczywistnienie, więc nauka o rze-

czach nie miała właściwego pola dla siebie; a powtóre dla tego, że i największy reformator nie może się odrazu wyzwolić od rutyny, do której się przyzwyczaił. Komeński, uznając wyższość natury nad książką, niemniej tę naturę każe poznawać z książki—z obrazków, a jego Orbis pictus (Świat malowany) zyskuje mu sławę europejską i staje się bardzo rozpowszechnionym podręcznikiem, który niewątpliwie wielkie oddaje usługi przy nauce języków, ale dla nauki o rzeczach nie wystarcza: nie rzeczy, lecz ich wizerunki są tu punktem wyjścia. Ale ziarno, raz rzucone, kiełkuje i niezadługo plon przyniesie. W XVIII wieku zjawia się reformator śmielszy i radykalniejszy od Komeńskiego, Jan Jakób Rousseau. Ten za najważniejsze uważa to wychowanie, które dziecku daje sama natura, i swego Emila nie każe nawet uczyć czytać do lat 12-stu. Rousseau nie popiera książek obrazkowych, ale każe poznawać świat otaczający bezpośrednio, głosząc hasło: „Używajcie jak najwięcej wszystkich zmysłów, sprawdzajcie wrażenie jednego za pośrednictwem innych; mierzcie, ważcie, porównywajcie".

Hasło to przyjmują i rozwijają dalej wszyscy pedagodzy późniejsi, nadając mu jednak rozmaite zabarwienie, zależnie od swego poglądu na cele i zadania nauki o rzeczach. Pestalozzi, uważając za cel główny t. zw. elementa poznania (np. barwę, kształt, wielkość, liczbę itp.) cechy, które powtarzają się w wielu rozmaitych przedmiotach) a nadto przypisując nadzwyczajne znaczenie wyrazom i zwrotom mowy, okazuje się obojętnym co do samej treści pogadanek (sławne były jego rozmowy o dziurach w tapecie); chodzi mu bowiem jedynie o kształcenie formalne: ćwiczenie zdolności spostrzegawczych, rozumowych i językowych. Przeciwnie Bazedow i szkoła filantropistów biorą za cel udzielanie pożytecznych wiadomości w łatwej i przyjemnej formie; stąd jego pogadanki stanowią rodzaj encyklopedyi dla dzieci, mają kierunek przeważnie realny. Franke znów i szkoła pietystów do tego utylitarnego charakteru pierwszej nauki dołączyła wzgląd etyczny; z pogadanką każdą wiązano jakieś sentencye, wierszyki lub powiastki treści moralnej. Herbart, a właściwie jego uczniowie, którzy wytworzyli szkołę pedagogiki naukowej, głosząc zasadę koncentracyi nauczania, uwydatnili związek nauki o rzeczach z innemi działami wiedzy początkowej. Froebel wreszcie, tworząc nowy typ zakładu wychowawczego—ogródek dziecięcy, podporządkował naukę o rzeczach całemu szeregowi zajęć, wychodząc z założenia, że dziecko najwięcej się uczy przez działanie, że przy wykonywaniu pewnych określonych czynności najłatwiej i najnaturalniej zdobędzie sobie pojęcie o takich zasadniczych cechach rzeczy, jak: barwa, kształt, wielkość, liczba.

Poglądy tych wszystkich wielkich myślicieli z końca XVIII i początków XIX wieku miały wpływ niewątpliwy na program nowożytnej szkoły ludowej, która również wówczas kształtować się zaczęła; ale tu teorya musiała się zetrzeć ze względami praktycznemi, stąd nauka o rzeczach w instrukcyach i programach szkolnych, przewodnikach dla nauczycieli i podręcznikach systematycznych coraz to inną przybiera postać. Szkoła ludowa w pierwotnym swym charakterze ograniczała zakres swej nauki do katechizmu, czytania, pisania i rachunków i poza ten zakres długo wyjść nie mogła i nie chciała. Trzeba więc było walczyć o wprowadzenie do niej nowego przedmiotu; trzeba było potrzebę jego

usprawiedliwić i wyjaśnić dość przekonywająco dla zwolenników dawnej rutyny. Wielcy pedagodzy szkoły ludowej, zwłaszcza niemieckiej, znajdują argumenta w tych obserwacyach, które czynią codziennie doświadczeni praktycy. Trzy z tych argumentów są najsilniejsze: 1) Ucząc tylko czytać i pisać, szkoła nie spełnia swego zadania, bo nie rozwija umysłu; nauka o rzeczach jest konieczną, jako ćwiczenie zmysłów, spostrzegawczości i myślenia. 2) Dzieci, wstępujące do szkoły, przynoszą wprawdzie do niej pewną ilość wyobrażeń o świecie otaczającym, ale wyobrażenia ich są bardzo niedokładne i nieścisłe, ubóstwo pojęć idzie w parze z ubóstwem wyrazów, stąd ogromne trudności w nauce języka ojczystego, która przecież rozpoczynać się winna nie od książki lecz od mowy żywej. Zgodnie z tym poglądem nauka o rzeczach jest konieczną, aby pogłębić i uporządkować wiadomości dzieci o świecie otaczającym, oraz ująć tę wiedzę w poprawne i ścisłe formy językowe. 3) Dzieci ze szkoły ludowej nie wynoszą prócz czytania i pisania żadnej wiedzy pożytecznej; ludzie, którzy na tej szkole kończą wykształcenie, są pomimo umiejętności czytania i pisania ciemni, nieoświeceni, pełni zabobonów, bo brak im wszelkich pojęć naukowych. Nauka o rzeczach jest konieczną, aby udzielić najpotrzebniejszych wiadomości z dziedziny nauk przyrodniczych, technologii i innych gałęzi wiedzy, które na tym stopniu nie mogą być jeszcze traktowane oddzielnie. Z tych trzech poglądów zasadniczo różnych, a zgodnych tylko co do konieczności nauki o rzeczach, wynikły w pierwszej połowie XIX wieku trojakiego rodzaju podręczniki: A książki, w których tytule czytamy wyraz „ćwiczenia“ więc „ćwiczenia zmysłów“ „ćwiczenia rozumu“, „ćwiczenia“ myślenia“ np. Krausego: Versuch planmässiger und naturgemässer unmittelbarer Denkübungen (Halle, 1813), gdzie ćwiczenia polegają na „nazywaniu przedmiotów, ich części, znamion, położeń, kierunków; oznaczeniu własności przeciwnych, znamion przypadkowych i koniecznych; wyszukiwaniu cech wspólnych i wiązaniu ich w pojęcia; podciąganiu pojęć gatunkowych pod rodzajowe; rozjaśnieniu szczególnych pojęć, tworzeniu sądów cząstkowych i powszechnych o rzeczach zmysłowych, sądów wątpliwych i stanowczych itp., albo Schlotterbecka „Sinnenbildung“ (1860) gdzie znów kurs obejmuje: 1. Ćwiczenie oka i ręki a) Rozpoznawanie barw głównych i ich odcieni, poznawanie barw z odległości, dobieranie barwnych przedmiotów, malowanie drzeworytów. b) Kształt i położenie: wyżej, niżej, prawo, lewo, przód, tył, pionowy, poziomy, kąt (prosty, ostry, rozwarty), kwadrat, pięciobok itd. kula, walec, sześcian, układanie z pręcików i rysowanie tych figur, wycinanie ich z tektury, wykłuwanie, lepienie z gliny i wycinanie z drzewa, poznawanie różnych form z różnej odległości i w rozmaitem położeniu. c) Wielkość i odległość: wielki, mały, szerokość, długość, cal, stopa, łokieć, ocenienie długości na oko i mierzenie, rzucanie do celu, dzielenie linii na 2, 3, 4 równe części. 2. Ćwiczenie słuchu i organów mowy. a) Rozpoznawanie taktu b) Poznawanie osób po głosie, słyszenie z odległości, rozpoznawanie przyczyny dźwięku, kierunku, skąd dźwięk dochodzi. 3. Ćwiczenie dotyku i zmysłu mięśniowego a) poznawanie powierzchni—gładkiej, szorstkiej itd z pomocą i bez pomocy wzroku. b) Gorące, zimne, mokre, suche. c) Poznawanie materyału przedmiotów i ich kształtu przez dotyk. d) Ćwiczenie w łatwem i zręcznem chodzeniu, w cho-

dzeniu z zawiązanemi oczami. e) Ujmowanie drobnych, łatwych do uszkodzenia przedmiotów. f) Poznawanie ciężaru przedmiotów: funt, łut itd. g) wykonywanie delikatnych robót bez udziału wzroku.

B) Drugą kategoryą stanowią książki, w których naukę o rzeczach podporządkowano celom nauki języka, więc dobre elementarze, poprzedzone rozmowami o rzeczach otaczających, albo opracowane całkowicie według metody, „wyrazów podstawowych", gdzie z każdą lekcyą czytania wiąże się pogadankę, zastosowaną do treści czytanych wyrazów; dalej czytanki, mieszczące zarazem materyał do pogadanek, oraz ćwiczenia ustne i piśmienne, będące praktycznem przygotowaniem do gramatyki. Najwybitniejsze i typowe przykłady tego kierunku stanowią dzieła Grassmanna (Anleitung zu Denk-und Sprechübungen als den naturgemässen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprechunterricht in Volksschulen 1825), Armstroffa (Der Anschauugs und Sprechunterricht in der Elementraklassen der Volksschule 1869), K. Vogla (Der Kindes erstes Schulbuch, Lipsk, 1843), a także bardziej znanych: Kehra, Richtera (Der Arschauugsunterricht in der Elementarklasse, Lipsk, 1869) Gresera, Wiedemana, Diesterwega, Reina i wielu innych.

C) Do trzeciej kategoryi zaliczyć należy książki, starające się podać możliwie największą ilość pożytecznych wiadomości; typowem pod tym względem jest francuskie dzieło dr. Saffray'a p. t. Leçons de choses, cours methodique comprenant les matières des programmes officiels, wielokrotnie przedrukowywane, którego część przeważną zajmują wiadomości z technologii i towaroznawstwa, bardzo szczegółowo podane.

Zastosowanie tego, czy innego typu lekcyi w szkole natrafiało na bardzo poważne trudności praktyczne: trzeba było wynaleźć dla niego osobne godziny w planie, trzeba było umożliwić dzieciom owo ćwiczenie zmysłów i spostrzegania, przez zetknięcie bezpośrednie z przyrodą, przez wycieczki, przechadzki, okazy; trzeba im było dać zdolnych nauczycieli, którzyby lekcye te prowadzili zgodnie z zasadami metody poglądowej. Tymczasem szkoła nie chciała wprowadzać nowych przedmiotów, trzymała dzieci dzień cały w czterech murach klasy, nie robiła wycieczek, nie miała żadnych okazów, ani przyrządów fizycznych, ledwo czasem zdobywała się na obrazy lub tablice poglądowe, a co najważniejsza, nie miała nauczycieli o szerszem wykształceniu pedagogicznem i przyrodniczem. Z temi warunkami teorya pedagogiczna weszła w kompromis i skończyło się na tem, że naukę o rzeczach najchętniej łączono w jeden przedmiot z nauką języka, czego dalszym wynikiem było, że uczono o rzeczach bez tych rzeczy właściwie, a czytanki przepełniano treścią z najrozmaitszych dziedzin wiedzy, czyniąc książkę do czytania małą encyklopedyą ucznia szkoły ludowej. Na tych pierwszych rozmowach i ćwiczeniach zyskiwała niewątpliwie nauka języka ojczystego, ale sama zasada poglądowości, tak świetnie postawiona przez Komeńskiego, Pestalozziego i Rousseau'a ginęła w nawale treści, którą do nauki o rzeczach włączano, i w różnorodności zadań, które włożono na jej barki. Zresztą w różnych krajach rozmaity przybiera charakter. Niemcy najbardziej są skłonni do porządkowania i rozjaśnienia wyobrażeń, najdokładniej przeprowadzają ćwiczenia językowe, oparte na nauce o rzeczach, najściślej opracowują metodę prowadzenia pogadanek, ale grzeszą pedantyzmem

i drobiazgowością; Francuzi, a zwłaszcza Francuzki, jak Marya Pape Carpentier przeciwnie umieją zajmująco i z pewnym wdziękiem mówić z dziećmi o różnych przedmiotach, ale tych przedmiotów poruszają za wiele, traktują za szczegółowo, podając, już drobnej dziatwie wiele wiedzy, którą ona może sobie tylko przyswoić pamięcią, lecz zrozumieć nie jest zdolną; Anglicy i Amerykanie, praktyczni, bystrzy obserwatorzy, mówią mniej sami, ale za to dzieci umieją pobudzić do patrzenia, obserwowania, u nich treść zawsze przemaga nad formą, choć czasem również w zapale praktyczności przekraczają granice, gdy chodzi o przedmioty codziennego użytku, jak pieprz, cynamon, gałka muszkatołowa, imbir sago, soda, mydło, świece, fabrykacye fajansu, porcelany, igieł itp. Wszyscy niewątpliwie popełniają liczne błędy, które jednak w miarę, doskonalenia się metody mogłyby ustąpić, gdyby czasy sprzyjały temu. Tymczasem, o ile początek XIX wieku sprzyjał reformom, a nawet eksperymentom pedagogicznym, o tyle około roku 1850 biorą górę prądy reakcyjne; coraz więcej podnosi się głosów przeciw nauce o rzeczach, jako zabierającej dzieciom wiele czasu, a nie przynoszącej żadnego pożytku, wreszcie urzędowa instrukcya dla szkół pruskich, wydana 3 października 1854, uznała prowadzenie nauki o rzeczach za zupełnie zbyteczne. Byłto czas zresztą, gdy ogródki freblowskie były uważane za szkodliwe i uległy prześladowaniu.

Taki stan jednak nie trwał długo. W następnych dziesiątkach wieku XIX nauka o rzeczach do dawnych swych praw powraca. Filozofia pozytywistyczna, olbrzymie postępy nauk przyrodniczych, wywołują nowy zwrot w ocenie wartości różnych przedmiotów nauczania; zwrot ten odbija się silnie w literaturze pedagogicznej, przedewszystkiem angielskiej.

Wpływowy i zasłużony pedagog Józef Payne, filozof tej miary co Herbert Spencer i tacy psycholodzy jak Aleksander Bain lub późniejszy Jakób Sully nietylko podnoszą znaczenie pierwiastków wiedzy przyrodniczej, lecz i wskazują właściwą jej metodę: nie z opowiadania, nie z wykładu dogmatycznego, lecz z własnej obserwacyi, z łatwych do wykonania doświadczeń ma dziecko nabywać wiedzy faktycznej o rzeczach, podpadających pod zmysły. Nauka o rzeczach, oprócz podania elementarnych wiadomości o świecie otaczającym, ma za główne zadanie kształcenie obserwacyi; pod wpływem tego poglądu nauka o rzeczach przestaje być nauką czysto słowną i formalną, zrywa ze scholastycznemi „ćwiczeniami rozumu“, wyodrębnia się od nauki języka, a natomiast zbliża się coraz bardziej do nauczania przyrodniczego, tak, że często zaciera się różnica pomiędzy nauką o rzeczach, a elementarnym wykładem historyi naturalnej, fizyki i t.p. Payne i Spencer, jako główną zasadę dobrej metody stawiają samodzielność ucznia w dochodzeniu do wiedzy. Bain za cel nauki o rzeczach uważa: a) kształcenie spostrzegawczości. Dobra lekcya nauki o rzeczach ma pobudzić ucznia do samodzielnego wykrycia tego wszystkiego, co może poznać przy pomocy swych zmysłów; b) kształcenie myślenia: dobry nauczyciel uczy nietylko samodzielnie spostrzegać, lecz i samodzielnie myśleć; pierwszym krokiem na drodze poznania jest dostrzeżenie faktu, drugim — poszukiwanie jego przyczyny; do tego należy dzieci prowadzić przez zręcznie stawiane pytanie c) powiększyć wiedzę o rzeczach najbliższych.

Według Bain'a nauka o rzeczach „otworzyć ma dziecku trzy wielkie dziedziny: historyi naturalnej, nauk fizycznych i sztuk użytecznych, czyli wszystkiego, co służy do potrzeb życia codziennego". Jakób Sully, psycholog i badacz duszy dziecięcej w Psychologii wychowawczej, tłómaczonej już dziś na wszystkie języki, poświęca osobny ustęp nauce o rzeczach (w przekładzie polskim, str. 163). Za główny cel nauki o rzeczach uważa „kształcenie w obserwacyi przedmiotów, jako całości, składających się z połączenia cech określonych". Lekcya nauki o rzeczach rozpada się w sposób naturalny na dwie części: 1) szczegółowe przedstawienie i nazwanie różnych części, własności i stosunków przedmiotu; 2) połączenie wyników badania, jako opisu przedmiotu.

Osiągnięcie tego celu oprócz samej obserwacyi zmysłowej wymaga wielu czynności myślowych, a stąd nauka o rzeczach nie jest jednostronnem, lecz wielostronnem ćwiczeniem umysłu: „Wymaga ona bowiem tej analizy przedmiotów tego oderwanego, czyli abstrakcyjnego rozważenia ich różnych własności, stosunków, kształtu itd., które nadają badaniu naukowemu jasność i dokładność. Nadto zawiera początki naukowej klasyfikacyi i definicyi". W poglądach powyższych znajdziemy niewątpliwie dużo z myśli, które już dawno wypowiedział Rousseau, niejedno (zwłaszcza u Sully'ego) przypomina zasady pedagogiki Herbarta; niemniej w rozwoju naszego przedmiotu stanowiły one postęp nietylko dla tego, że przyszły po latach reakcyi, jakby odrodzenie myśli pedagogicznej, lecz, że miały za sobą powagę psychologii współczesnej i nowoczesnych metod nauczania przyrodniczego.

Napotykały też one inny grunt w szkole; wprawdzie praktyka niejednokrotnie w zastosowaniu wypaczała teoryą, przeładowując kurs nauki o rzeczach nadmiernym balastem wiadomości specyalnych, całkiem dla małych uczniów zbytecznych, albo co gorsza dając wykład czysto słowny; ale nauczyciele, wykształceni w seminaryach, lepsze już, niż przed pół wiekiem, posiadali pojęcie o metodzie poglądowej, a nadto więcej znajdowali w szkole ułatwień dla stosowania tej metody: lepiej uposażone szkoły Europy Zachodniej i Ameryki posiadają już prócz obrazów do nauki poglądowej, kolekcye okazów, własne muzea szkolne, korzystają z zakładanych po większych miastach muzeów pedagogicznych i wypożyczalni środków poglądowych, robią wycieczki szkolne, ułatwiające dziatwie miejskiej bezpośrednie zetknięcie się z przyrodą. Nauka o rzeczach jest prawie wszędzie uwzględniona w urzędowych programach szkoły początkowej, choć często łączy się z nauką języka ojczystego.

Zakres jej zresztą bywa bardzo rozmaity, czego dowodem następujące przykłady jej programów. Według planu dla szkół ludowych w W. Ks. Badeńskiem nauka o rzeczach łączy w sobie pierwiastki nauczania przyrodniczego, językowego i etycznego; na rok I (dzieci 6 letnie) wyznacza się: nazywanie przedmiotów z otoczenia, opisywanie ich i tworzenie prostych zdań w porządku gramatycznym; wyjaśnienie stosunku dziecka do rodziców, domowników, do szkoły i kościoła; na rok II: Pogadanki o zwierzętach, roślinach i minerałach z otoczenia, ich pożytku lub szkodliwości, o przedmiotach powszedniego użytku i ich pochodzeniu; nauka o zachowaniu się dziecka względem bliźnich, zwierząt i roślin; na rok III (dzieci 8 letnie). Dalszy ciąg pogadanek przyrodniczych i nauka o kraju rodzinnym (Heimats kunde).

W lat 34 później, bo 13 października 1903 r. program dla szkół początkowych w Szwajcaryi, w kantonie Graubünden, orzeka: „Nauka o przyrodzie we wszystkich klasach musi się opierać na doświadczeniu dziecka. Rzeczy, których dzieci nie mogą widzieć i obserwować w naturze, lub w egzemplarzach wypchanych i zasuszonych, wykluczają się z wykładu. Zaleca się wyzyskiwać każdą zdarzającą się sposobność do bezpośredniej obserwacyi rzeczy i zjawisk. Naukę o rzeczach włączono tu do nauczenia przyrodniczego (Naturkunde) którego program przedstawia się, jak następuje. Rok I i II: Opis przedmiotów najbliższych. Rok III. Zwierzęta domowe i niektóre rośliny. Rok IV. Zwierzęta dzikie. Rośliny wiosenne (pogadanki stosują się do pory roku). Rok V. Łąka Zwierzęta i rośliny na łące. Drzewa owocowe, rośliny ogrodowe, ptaki śpiewające, nietoperz. Rok VI. Najważniejsze ptaki domowe i ich nieprzyjaciele. Ryby i rybołóstwo. Najważniejsze rośliny polne. Rok VII. Zboże i uprawa roli. Niektóre minerały. Uprawa wina. Las i jego mieszkańcy. Pszczoły i ich hodowla. Niektóre zjawiska przyrody. Rok VIII. Ciało ludzkie i wiadomości o utrzymaniu zdrowia. Pokarmy. Zjawiska przyrody. Przegląd systematyczny całego materyału.

W tymże czasie zarząd szkół w Londynie polecał swym nauczycielom następujący program. Dla szkoły dziecięcej (infant-school, dzieci lat 5—7). Rozpatrzyć pewną ilość przedmiotów z następujących grup: a) Sprzęty domowe, Izba szkolna, drzwi, katedra, stół, tablica, piec, zegar. Ubranie i obuwie. Narzędzia: igły, szpilki, scyzoryk, nożyczki, dzwonek, naczynia kuchenne; b) Świat zwierzęcy. Kot, pies, koń, krowa, owca, kura, wróbel, śledź, mucha; do nich, stosownie do warunków szkoły, dodać można inne, jak: osieł, królik, mysz, gęś, kaczka, skowronek, gołąb', rak, pająk, motyl, pszczoła, sardynka, glista ziemna, itd. Osobne lekcye mogą być poświęcone częściom ciała zwierząt, a głównie częściom ciała ludzkiego. c) Świat roślinny. Wybór zależy od pory roku i powinien uwzględniać najbardziej znane drzewa, a z mniejszych roślin takie, jak: pierwiosnek, fiołek, stokrotka, dzwonek, lewkonia, hyacynt, gierania, fuksya; kapusta, groch, fasola, kartofel, cebula, marchew, rzepa, pszenica, jęczmień, owies. Osobne lekcye poświęcić częściom roślin, oraz najważniejszym zjawiskom ich życia na podstawie bezpośredniej obserwacyi i doświadczenia. d) Minerały. Tu winny się znaleźć najpospolitsze kamienie, wapień, piasek, węgiel, sól, woda; żelazo, ołów, glina, siarka, a z ciał sztucznych: cegła, szkło. Należy korzystać ze sposobności, aby dzieci zaobserwowały: wschód i zachód słońca, chmury i obłoki, mgłę, grad, deszcz, śnieg, wiatr, burzę, tęczę i inne zjawiska przyrody.

Klasa I. Też same przedmioty w szerszym zakresie. Klasa II. Porównanie różnych roślin i zwierząt. Najpospolitsze zjawiska atmosferyczne. Rzeczy powszedniego użytku. Klasa III. Podstawy klasyfikacyi roślin i zwierząt. Dalszy ciąg o zjawiskach atmosferycznych. Materyały, używane w rzemiosłach i przemyśle. Klasa IV. Dokładniejsza klasyfikacya roślin i zwierząt, wyjaśniona na przykładach typowych. Trzy stany ciał. Klasa V a) życie roślin i zwierząt, najpożyteczniejsze produkta zwierzęce i roślinne, albo b) pojęcie o materyi i sile, wyjaśnione przy pomocy prostych przyrządów i doświad-

czeń. Klasa VI a) życie zwierząt i roślin ze szczególnem uwzględnieniem warunków zdrowia, albo b) najzwyklejsze pierwiastki i ciała złożone; siły przyrody. Klasa VII: a) rozmieszczenie roślin, zwierząt i ras ludzkich na świecie; albo b) światło, ciepło, elektryczność i ich zastosowanie. Przykłady te bardzo charakterystyczne wskazują, że do tej pory istnieją różne kierunki w traktowaniu nauki o rzeczach, a zarazem uwydatniają dość wyraźnie różnicę pomiędzy pedagogiką niemiecką, szwajcarską a angielską w tej dziedzinie. Wybrane z programów urzędowych, ogłoszonych w ostatnich latach, przekonywają one, że szkoła jest zawsze bardziej konserwatywną od teoryi pedagogicznej; nie wznoszą się one bowiem ponadto, co powiedział Bain i Herbert Speneser, gdy tymczasem w literaturze pedagogicznej z końca XIX i początku XX wieku zaczynają się już przejawiać nowe prądy, które niezawodnie wywrą wpływ na całe nauczanie początkowe—na naukę o rzeczach. Głównem dążeniem tych najmłodszych pedagogów jest szersze uwzględnienie indywidualności dziecka: nauka o rzeczach winna być nauką życia, z życia wypływać i do tego życia się stosować; więc przedewszystkiem usunąć z niej należy wszelką sztuczność i szablon. Pogadanki, ściśle opracowane według metody i wzorów seminaryjnych, w praktyce mogą się okazać suche, nudne, przez jednostajne powtarzanie tych samych pytań, w tym samym porządku; a więc treść pogadanek zastosować trzeba do otoczenia dzieci, a formę możliwie urozmaicać. W ostatnich podręcznikach niemieckich uwzględniają się szerzej potrzeby dziecka, wychowanego w wielkiem mieście, które dotychczas zmuszano do słuchania już na pierwszych lekcyach o przedmiotach mało mu znanych, jak np. zajęcia rolnika; młoda pedagogika czeska opracowuje doskonałe podręczniki dla szkół wiejskich, nadając pogadankom formę swojską, odpowiadającą charakterowi i warunkom życia ludu czeskiego. Psychologia dziecka, badania zasobu wyobrażeń dzieci, wstępujących do szkoły, wskazuje, jakie przedmioty dla danego okresu życia są najdostępniejsze i najbardziej interesujące. Wyraz „poglądowy“ rozszerza swe znaczenie wbrew etymologii: gdy dawniej za szczyt poglądowości uważano oglądanie przedmiotów, patrzenie, unaocznianie; teraz zwrócono uwagę na wrodzony dzieciom popęd do czynności, na znaczenie dotyku i zmysłu mięśniowego przy poznawaniu przedmiotów, stąd oglądanie łączyć się musi z działaniem.

Zgodnie z tym poglądem nauka o rzeczach wiąże się ściśle z zajęciami ręcznemi dziecka, z rysunkiem, z modelowaniem, z pracą ręczną, która już dziś wchodzi w tryumfie do programu-szkoły ogólnej i spełnia część tych celów, które dawniej usiłowano osiągnąć wyłącznie przez pogadanki, t. j. kształci spostrzegawczość, jak to wykazał W. A. Ley (Experimentalle Didaktik) .Tadd (New Methods in education) i wielu innych. Obok popędu do czynności związany z nim popęd twórczy, w którym ujawnia się wewnętrzna działalność umysłu dziecięcego, znajduje ujście w ćwiczeniach, zastosowanych do treści pogadanek. Potrzeby wychowania estetycznego zmieniają poniekąd stosunek nauki o rzeczach do nauki języka; przedmioty, które dziecko poznać musi własnemi zmysłami, ujmuje ono następnie ze strony estetycznej, a opowiadania, opisy, utwory poetyczne, ćwiczenia językowe nie mają już na celu zastąpić czysto przyrodniczego nauczania, ale wskazać stronę piękną w najbliższych najpospolitszych przedmiotach.

Ideały wolnej szkoły, gdzie dziecko swobodnie, bez przymusu rozwija wszystkie swe siły i zdolności, szkoły na wsi, szkoły w lesie, szkoły pełnej wesołości i słońca, gdzie jasno i ciepło nietylko od światła słonecznego, lecz od uśmiechów szczęśliwej dziatwy, od serdecznej miłości nauczyciela—jej przewodnika, przyświecają całej literaturze pedagogicznej XX wieku i przeglądają już one nietylko ze sławnego dzieła Ellen Key, lecz i z pracowitych studyów nad psychologią dziecka Stanleya Halla (Szkoła przyszłości) i z nowszej literatury niemieckiej z pism Göbelbeckera, Heucke-Trendta, Scharrelmana, Gansberga, Bertholda Otto i wielu innych autorów, zwłaszcza z Hamburga i Bremy, które dziś są ogniskami rewolucyi pedagogicznej w Niemczech i z pism francuskich Combe'a, Eisländera (Ecole nouvelle) i z niektórych broszur rosyjskich np. znanej książeczki Czechowa, a wszystkie są dalszem rozwinięciem i konsekwencyą idei, podniesionej przez Komeńskiego i Rousseau'a, wskrzeszonej przez Spencer'a oparcia całego nauczania na poglądzie, t.j. na wiedzy, którą dziecko samo zdobywa przez bezpośrednie zetknięcie się z przyrodą, bo jak słusznie, powiedział Jean Paul: „Dusza dziecka jest sama sobie nauczycielem; nauczyciel nakłada tylko właściwe barwy, budząc samowiedzę uśpioną".

Nauka o rzeczach w Polsce. Początek ruchu na korzyść metody poglądowej i nauki o rzeczach przypadł na czasy ogólnego upadku oświaty i szkolnictwa w Polsce XVII wieku, więc choć Komeński bawił przez pewien czas w Lesznie, a dzieło Orbis pictus wcześnie ukazało się w przekładzie polskim i było używane zwłaszcza po szkołach dysydenckich, nie wywarło jednak wyraźnego wpływu na stan naszej pedagogiki.

Dopiero następny wiek XVIII z łatwością przyswoił sobie zasady wychowania i nauczania, głoszone przez wielkich pedagogów ówczesnych, a co ważniejsza, wnet przystąpił do stosowania ich w praktyce. Nauka o rzeczach, podpadających pod zmysły, ma u nas, równie jak na Zachodzie, licznych zwolenników już od połowy XVIII wieku; lecz gdy tam rozwój jej wiąże się głównie z rozwojem szkoły ludowej, u nas znajduje najwcześniejsze zastosowanie w nauczaniu domowem młodzi szlacheckiej i arystokratycznej. Wychodzą książki, zawierające rozmowy i pogadanki z dziećmi o rzeczach otaczających, jak: ks. Józefa Iwanickiego „Krótkie zebranie zarzutów ciekawych o rzeczach tego świata, pod zmysły nam podpadających i je zadziwiających". Ku pożytkowi młodzi zwięzłemi odpowiedziami ułatwione (Berdyczów, 1777), albo ks. Dymitra Krajewskiego. „Gry nauk dla dzieci, służące do ułatwienia edukacyi" (Kraków, 1777). W pismach pedagogicznych, wywołanych projektem założenia Komisyi Edukacyjnej, dających jej rady i wskazówki, znajdujemy bardzo wymowne polecenie nauki przygotowawczej o przedmiotach najbliższego otoczenia z najszerszem uwzględnieniem zasady poglądowości. Komisya Edukacyjna jednak nie poszła za zdaniem A. Kamieńskiego i Fr. Bielińskiego i nauki takiej nie wprowadziła w najniższej klasie szkół średnich, natomiast poleciła we wszystkich przedmiotach wykładanych stosować metodę poglądowo-indukcyjną, a nadto w Ustawach swych poleciła rodzicom i wychowawcom domowym dopełniać naukę szkolną przez rozmowy o rzeczach, podpadających pod zmysły. „Są rzeczy i okoliczności, które otaczając młodego, same przez się uczyć go zdolne są; należy do roztropności

nauczyciela, bez wyraźnej około nich nauki, umieć tylko skierować umysł i zastanowić przyzwoicie uwagę i zmysły ucznia". Dyrektorowie po stancyach mają „prowadzić dzieci na miejsce robót rolniczych, ogrodniczych, różnych rękodzieł, do kramów, na targowiska, aby poznały, wiele pracy kosztują ludzi, z przyrodzenia im równych, rzeczy potrzebne i wygodne dla nich; aby znali cenę i szacunek onych, aby się uczyli, jak jedni ludzie drugim potrzebni są, jako wszelkie stany i kondycye szanować należy. Podczas wakacyj zaś rodzicom poleca się rozmawiać z dziećmi, wskazując im praktyczne zastosowanie geometryi, fizyki, historyi naturalnej, do czego znajdą się „obfite materye na wsi, w gospodarskich robotach, w ogrodach, około wód, młynów, rowów i tym podobnych dzieł natury i ręki".

Znakomity pedagog, Grzegorz Piramowicz, w P o w i n n o ś c i a c h n a u c z y c i e l a (Warszawa, 1787) do programu szkoły ludowej prócz czytania i pisania wprowadza udzielanie wiadomości pożytecznych, a mianowicie „naukę ogrodniczą i rolniczą, więcej przez okazywanie samychże robót, niż przez mówienie i przepisy na pamięć; wiadomości zachowania zdrowia, leczenie bydląt, handlu wewnętrznego w tej okolicy i sąsiedztwie, użycie tych rzeczy, które się częstokroć po wsiach i miasteczkach zaniedbywa, a użytecznemi być mogą, jak to np. różnych roślin, przydatnych do farb, sierści bydląt, kor różnych drzew, starych chust, popiołów i t. d.

„Przed nauką na rozum ma iść wprzód pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich. I tak najlepiej uczyni, kiedy w każdej porze roku, na roboty w tym czasie przypadające, prowadzić ich będzie na pole, na łąki, na ogrody, do gumien, do obór, do stajen i t. d." Z tych przytoczeń widzimy dość jasno pierwiastkowy charakter nauki o rzeczach w pedagogice polskiej; chodzi tu przedewszystkiem o dostarczenie wiadomości pożytecznych, więc jest ona początkowym kursem przyrodoznawstwa, przesiąkłym nawskroś utylitaryzmem, a przytem często przygodną, luźną i brak jej systematyczności; z drugiej strony jednak jest ona ściśle poglądową, nie gołosłowną, lecz opartą na rzeczywistych postrzeżeniach dziecka, z życia wziętą i do życia przygotowującą. Polacy nie wymyślili w tym razie nic nowego, skorzystali tylko z gotowych poglądów Rousseau'a i Bazedowa, ale nie byli ich ślepymi naśladowcami: gieniusz rodzimej pedagogiki polskiej uchronił ją od błędów i absurdów, które popełniano gdzieindziej—od suchej, szablonowej formalistyki niemieckiej, zarówno jak od nadmiernej, przekraczającej wszelkie granice encyklopedyczności francuskiej; nadto, nie zamykając nauki o rzeczach w czterech murach klasy, przenosząc ją na przechadzki i wycieczki po wsi i mieście, powierzając część troski rodzicom i wychowawcom domowym, wyprzedziliśmy niejako ideały dzisiejsze—nauki pod otwartem niebem, uwzględnienia indywidualności dziecka. Ale bo też czasy Komisyi Edukacyjnej to najświetniejsza epoka naszej pedagogiki, która rzuciła posiew myśli, mający starczyć na długie lata!

W początkach XIX wieku, pomimo utraty niepodległości politycznej, ruch na polu pedagogiki nie ustaje, tylko rozszczepia się na kilka kierunków i w różnych miejscach kolejno zapala ogniska. W Warszawie największy pedagog Izby Edukacyjnej, Konstantyn Wolski, w swej N a u c e c z y t a n i a i r a-

chunków (1811) podaje nietylko rozmowy, które winny poprzedzać naukę elementarza, lecz i treść pogadanek z dziećmi już czytającemi. Jest to pierwsze u nas dziełko, które wiąże naukę o rzeczach z nauką języka, wprowadzając do nas kierunek, mający w Niemczech tylu zwolenników. Od czasów Wolskiego prawie każdy lepszy elementarz zawiera rozmowy o rzeczach, podpadających pod zmysły, a każda czytanka jest jednocześnie pierwszym kursem realiów. Świeżo powstająca literatura dla dzieci rozmowy te i pogadanki popularyzuje Hofmanowa w Wiązaniu Helenki (1823) wprowadza Rozmowy Helenki z mamą; Jachowicz wydaje książeczkę Rozmowy matki z Józią (1830) W Wilnie Jędrzej Śniadecki w swem znakomitem dziele „O wychowaniu fizycznem“ (1805) i Józef Bychowiec w książce Rady dobrej matce (1827) równie jak Rousseau polecają odłożenie na czas późniejszy nauki książkowej (choćby do 12-go roku życia), a kształcenie zmysłów i spostrzegawczości dziecka; a Antoni Marcinkowski przekłada dziełko Chavannesa p. t. Wykład metody elementarnej Henryka Pestalozziego (1808), sam zaś opracowuje: „Układ ćwiczeń, mogących służyć za przygotowanie i wstęp do nauk początkowych“. Prace te w przeciwieństwie do dawniejszych z XVIII wieku zapoczątkowały w Polsce naukę o rzeczach już nie jako zbiór pożytecznych wiadomości, lecz jako wielostronne ćwiczenie umysłu: Śniadecki i Bychowiec każą ćwiczyć zmysły, Marcinowski postrzegawczość (naukę o rzeczach nazywa nawet nauką dostrzegania), Jachowicz—władze myślenia i rozumu, aby między innemi przygotować do nauki gramatyki; dowodzi to, że żaden z prądów pedagogiki spółczesnej nie był nam obcy, najśmielsze ideje reformatorskie znajdowały u nas zwolenników. Taki stan rzeczy jednak w Królestwie i Litwie trwał tylko do r. 1830; po rewolucyi listopadowej przygasło życie umysłowe w ogólności i na polu pedagogiki zapanowała pewna reakcya, trwająca około lat czterdziestu; były wprawdzie szkoły z wykładem polskim i szkółki początkowe wiejskie i miejskie, ale te nawet w czasach reform Wielopolskiego i inspekcyi Józefa Korzeniowskiego stały o całe niebo niżej od ideału Piramowicza i Wolskiego. Postępowe metody czytania zastąpiono sylabizowaniem, a o pogadankach, rozwijających umysł, nie było tam mowy.

I w tych latach przecież nauka o rzeczach nie znikła zupełnie z horyzontu; stosowali ją zapewne więcej wykształceni nauczyciele w wychowaniu domowem, znalazła też zastosowanie w świeżo założonych przez Towarzystwo dobroczynności, głównie staraniem Jachowicza (1839) w ochronach warszawskich. Inicyatorzy tych ochron pragnęli przystąpić do dzieła nietylko z dobremi chęciami, lecz i z odpowiedniem przygotowaniem pedagogicznem; wysyłali więc umyślnie Teofila Nowosielskiego dla zbadania podobnych zakładów zagranicą, a nadto przetłómaczyli parę dziełek specyalnych: „Wykład praktyczny prowadzenia dzieci w ochronie“ Jana Swobody, pedagoga czeskiego, który nawet czas jakiś bawił w Warszawie (1840) i niemieckie dziełko Chimani „Przewodnik dla nauczycieli w domach ochrony“ (1841). Oba mieszczą naturalnie pogadanki o rzeczach, podpadających pod zmysły i wskazówki co do ich prowadzenia. Dopiero, gdy zabrakło Jachowiczów i Nowosielskich, a opiekunami ochron nie zawsze bywały osoby, znające się na pedagogice, metoda nauczania musiała i tam upaść. Już sam fakt, że posługiwano się wyłącznie przekładami, że mieliśmy

tylko oryginalny Śpiewnik dla ochron Jachowicza, lecz nie mieliśmy żadnej oryginalnie napisanej Nauki o rzeczach dla użytku ochron, dowodzi, niekorzystnych warunków dla rozwoju naszego przedmiotu. Gieniusz pedagogiki polskiej przenosi się na czas pewien do Poznania. Tam w roku 1842 pojawia się Chowanna Trentowskiego, zawierająca bardzo trafne wskazówki co do kształcenia zmysłów i uwagi przez rozpatrywanie przedmiotów otaczających; tam wkrótce później rozwinie swą pożyteczną działalność Ewaryst Estkowski, największy po Grzegorzu Piramowiczu pedagog polskiej szkoły ludowej. Estkowskiemu zawdzięczamy jasne sformułowanie zasad nauki o rzeczach i określenie jej stanowiska w programie szkoły początkowej. Według niego nauka ta ma wyprzedzać naukę czytania i pisania i przedewszystkiem zajmować dzieci najmłodsze 5—6 letnie codziennie godzinę (drugą godzinę przeznaczał dla dzieci tego wieku na rysunek, odkładając elementarz na późniejszy okres nauczania). W nauce o rzeczach łączy dwa cele: realny i formalny, t. j. zaspokojenie naturalnej ciekawości dziecka i podanie mu pewnej ilości wiadomości wstępnych, oraz ćwiczenie jego władz umysłowych. Zgodnie z chlubną tradycyą Komisyi Edukacyjnej, która tę sprawę odrazu trafnie rozstrzygnęła, nie zamyka tej nauki w czterech ścianach klasy, lecz każe co tydzień wyprowadzać szkołę na przechadzkę „na łąkę, na pole, do lasu, ogrodu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, stolarza, cieśli itd. Wtenczas to po raz pierwszy odezwie się w duszy dziecka miłość tego kraju rodzinnego, przywiązanie do naszej ziemi, do naszych łąk, pól, lasów, wsi, ptactwa i ludu śpiewnego". I oto po raz drugi stwierdzamy istotny postęp w dziejach nauki o rzeczach w Polsce. Estkowski oswobodził ją od utylitaryzmu, który nas raził w najpierwszych pracach z tej dziedziny, ale nie popadł w pedantyczny formalizm niemiecki; co więcej wprowadził do niej pewne nowe pierwiastki—działanie na wyobraźnią i uczucie dziecka. Prawda, że i te pierwiastki znajdujemy w panującej podówczas w Niemczech pedagogice herbartowsko-zillerowskiej, ale gdy tam naukę o rzeczach naginano sztucznie do t. zw. Gesinnungsstoff, t. j. do bajek ludowych, Robinsona, czy historyi biblijnej; Estkowski za punkt wyjścia bierze miejsce rodzinne dziecka z jego przyrodą i ludem i do tej treści w sposób naturalny nawiązuje wierszyki i powieści.

Za wpływem też Estkowskiego przez pewien czas budzi się żywy ruch na tem polu w Wielkiem Księstwie Poznańskiem, w redagowanej przez niego Szkole Polskiej (1848- 1854), pojawiają się liczne artykuły, poświęcone nauce o rzeczach, traktowanej oddzielnie lub w związku z nauką języka, wychodzą też podręczniki, jak „Nauka o świecie" Kiszewskiego (Poznań, 1847) „Ćwiczenie rozumu i mowy Zienkiewicza" (Gniezno 1852) „Elementarz poznański" Rakowicza (1850). Ale wkrótce i w Poznańskiem zmieniają się warunki i wszystko na czas pewien przytłacza wszechwładna reakcya.

Nowa epoka w dziejach nauki o rzeczach w Polsce rozpoczyna się w siódmym dziesiątku XIX wieku. Po rozchwianiu najdroższych nadziei w roku 1863, jak niegdyś po pierwszym rozbiorze kraju, naród znękany zabiera się do pracy organicznej, w której programie nauczanie początkowe ważne zajmuje miejsce. W Galicyi w r. 1868 powstaje Rada szkolna krajowa, budząca wielkie nadzieje;

w Warszawie Szkoła Główna wpływa nietylko na ogólne podniesienie pracy naukowej, lecz daje z pośród swych wychowańców wielu dzielnych pracowników na niwie pedagogicznej. W Galicyi opracowują się przedewszystkiem podręczniki dla szkoły ludowej, w Warszawie dla wychowania domowego. Na wszystkich tych podręcznikach i ich autorach odbijają się wyraźnie dwa wpływy: pedagogiki rodzimej, zapoczątkowanej przez Komisyą edukacyjną, a teraz świeżo podniesionej przez Estkowskiego; oraz spółczesnych pedagogów niemieckich i angielskich. W Galicyi obok artykułów teoretycznych w świeżo założonej Szkole, obok broszur, broszurek pedagogicznych, wychodzi kilka elementarzy ze wskazówkami dla nauczycieli, że wspomnimy tylko prace Zarańskiego, Wandosiewicza (Nauczyciel czyli sposób uczenia dzieci w I klasie szkół ludowych, Kraków, 1869), Chmielewskiego (Nauka przygotowawcza w klasie I szkoły ludowej przed użyciem elementarza, Lwów, 1877) H. Stroki (Praktyczny przewodnik do udzielenia początkowej nauki na podstawie elementarza, część I i II, Rzeszów, 1881 i 1884). Niewątpliwie we wszystkich tych książkach znajdziemy trafne wskazówki, które przyczyniły się do udoskonalenia metody nauczania w szkołach ludowych galicyjskich; ale nie możemy im przyznać tak pierwszorzędnego znaczenia, jak niektórym dziełom dawniejszym. Ostatecznie naukę o rzeczach w szkołach galicyjskich połączono nierozerwalnie z nauką języka, kurs realiów wtłoczono do czytanek, nawet utworzono bardzo nieszczęśliwą nazwę nauka poglądu, nauka poglądowa na wzór niemieckiego Anschauungsunterricht.

W tej postaci przedmiot ten nabrał systematyczności i dokładności niemieckiej, której brak dawnym luźnym pogadankom autorów polskich, ale jednocześnie przejęto wiele błędów z podręczników niemieckich, a zatracono piękne cechy polskie, które podkreślił Estkowski, a o które upominał się w pierwszych latach istnienia Rady szkolnej krajowej Zarański i Nowakowski. Czy sprawił to brak wybitniejszych talentów pedagogicznych w tej dobie? Czy też pewne odgraniczenie się pedagogiki galicyjskiej od postępów teoryi pedagogicznej, zwłaszcza w Anglii i Ameryce? Trudno dziś osądzić bezstronnie; dość, że postęp nie był takim, jakiegoby się można było spodziewać po zapale początkowym.

W Królestwie sprawa nauki o rzeczach zwłaszcza w zastosowaniu do nauczania domowego poruszaną była w licznych artykułach różnych czasopism ogólnych, jak, „Opiekuna Domowego," „Przeglądu tygodniowego", „Bluszczu", a później od roku 1880 i specyalnych, jak „Rocznik pedagogiczny", „Przegląd pedagogiczny". Rozwój swój zawdzięczała tu nauka o rzeczach całemu szeregowi pracowników, którzy żyjąc i działając w najgorszych dla szkoły polskiej czasach, niemniej silny wpływ wywarli na podniesienie początkowego, przedszkolnego nauczania. Pierwsi z tych pracowników, Marceli Brzeski i August Jeske pochodzili z Poznańskiego, wychowali się pod wpływem ideałów pedagogicznych Estkowskiego, znali literaturę pedagogiczną niemiecką i tę swoję wiedzę teoretyczną i praktyczną przeszczepili na wyjałowiony długą reakcyą grunt warszawski.

„Nauka poglądowa" Brzeskiego zamieszczona została w Kursie nauk dla głuchoniemych (Warszawa, 1878) i skutkiem tego mniej była popu-

larną, jakkolwiek jest to jeden z najlepszych podręczników z tej doby. Nauka o rzeczach Jeskiego, wydana w trzech częściach jako Świat i dzieci (Warszawa, 1876) przeciwnie wielką zyskała popularność pomimo licznych braków i kardynalnego błędu, że treść swą przystosowuje do obrazków, a nie do przedmiotów rzeczywistych.

Pod względem naukowym nierównie wyżej stanęli: Henryk Wernic i Adolf Dygasiński, pedagodzy wykształceni, znawcy literatury specyalnej nietylko niemieckiej, lecz i angielskiej, której wpływ bardzo silnie uwydatnił się w ich dziełach. Podobnie jak u Spencera i Bain'a, których książki wychodzą w tym czasie w przekładzie polskim, nauka o rzeczach jest u nich przedewszystkiem środkiem kształcenia zdolności spostrzegawczych, które da się osiągnąć tylko przez bezpośrednie poznawanie przedmiotów, a nie przez opowiadanie o nich i obrazki. Takie zdanie wypowiada Henryk Wernic w swej Nauce o rzeczach (1874), która jednak nie zawierała opracowanego kursu, tylko materyały do pogadanek. Adolf Dygasiński poglądy te popularyzuje, naprzód w broszurze swej, p. t. Nauczanie bez książki (Warszawa, 1880), będącej streszczeniem poglądów autorki amerykańskiej, miss Youmans i Bain'a; następnie zaś w szeregu odczytów publicznych zaznajamia szerszy ogół rodziców i nauczycieli z nowym dla nich po większej części przedmiotem, jego historyą i podstawami teoretycznemi, a dla ilustracyi podaje szereg lekcyj przez siebie opracowanych („Pierwsze nauczanie w domu i szkole", Warszawa, 1882). Nietylko jednak książką i odczytem, lecz życiem całem sprawie tej służy: wykładając naukę o rzeczach po różnych klasach wstępnych szkół prywatnych, daje najlepszy, żywy wzór, czem przedmiot ten w ręku dobrego nauczyciela być może i powinien; prowadząc wykład pedagogiki dla panien, kończących pensyą lub młodych nauczycielek, przygotowuje zastęp wychowawczyń, rozumiejących znaczenie, cel i metodę właściwą nauki o rzeczach; zresztą korzystał z każdej sposobności, aby piórem czy żywem słowem prostować pojęcia i krzewić zdrowe ziarno wiedzy.

Dygasińskiemu słusznie zarzucić można, że zerwał nić tradycyi, nawiązującej dalszy rozwój pedagogiki polskiej do jej świetnych początków w czasach Komisyi Edukacyjnej, że w wykładach swych uwzględnia wyłącznie pisarzy obcych, niemieckich i angielskich, pomijając zupełnie najwybitniejsze nawet prace polskie; ale trzeba mu przyznać, że prócz przeszczepienia na nasz grunt poglądów pedagogiki społecznej, wniósł on do nauki o rzeczach cechy własne, oryginalne, a zarazem bardzo swojskie. Bogata indywidualność, uczony i artysta w jednej osobie, przyrodnik i miłośnik przyrody ojczystej, umiał przelać to ukochanie w swoje pogadanki i budzić w dzieciach polskich zainteresowanie do zwierząt i roślin nie ze względów utylitarnych, z powodu pożytku, jaki przynoszą, ale dla nich samych, jako dla istot żywych, czerpiących życie z ukochanej ziemi rodzinnej. Tak w epoce pozytywizmu nauka o rzeczach w Królestwie tchnie pewną swojską poezyą, której nie miała w swych początkach. Ale usiłowania kilku wybitnych pedagogów nie mogły zastąpić dobrych szkół i seminaryów nauczycielskich; dla tego też wysoki rozwój teoryi nie szedł w parze z podobnym rozwojem praktyki. Dobre prowadzenie nauki o rzeczach wymaga znacznego przygotowania zarówno pedagogicznego jak przyrodniczego, a tego brakło

zazwyczaj nauczycielkom prywatnym, lub wychowawczyniom, prowadzącym pogadanki z dziećmi w licznie powstających podówczas szkółkach frebłowskich. Po szkołach nawet prywatnych, wykład rosyjski utrudniał sprawę. W najniższej klasie program języka rosyjskiego obejmował między innemi t. zw. „predmietnyje uroki“, czyli lekcye o rzeczach; więc bardziej postępowe nauczycielki rosyanki prowadziły je z dziećmi nie dla kształcenia spostrzegawczości naturalnie, lecz dla praktycznej nauki języka urzędowego. Ten fakt pobudzał znów nauczycieli języka polskiego do prowadzenia podobnych pogadanek po polsku, a że na język polski wyznaczono tylko 2, w najlepszym razie 3 godziny tygodniowo, więc kończyło się zwykle na objaśnieniu treści czytanek.

Zresztą i wpływ wydawnictw galicyjskich odbił się potrosze na wielu podręcznikach warszawskich z czasów najsurowszego panowania cenzury. Wszelkie książki i pisma, wychodzące w Galicyi, były u nas wówczas zakazane, skutkiem czego literatura pedagogiczna galicyjska nie była znaną pedagogom z Królestwa, nie mogła być przez nich rozbierana, krytykowana, z niezaprzeczoną dla pedagogiki polskiej stratą, bo Polacy z różnych dzielnic stali się dla siebie obcymi, nie mogli od siebie wzajemnie korzystać i z sobą współdziałać. Z drugiej strony jednak, jeśli tylko ktoś, komu na tem zależało, będąc zagranicą, a dorwał się do książek galicyjskich, mógł bez obawy o plagiat dowolnie z nich korzystać. Tą drogą przedostawały się do naszych czytanek i wypisów różne ustępy treści realnej, nadające się do „nauki z poglądu“, szkoda tylko, że wybór nie zawsze był trafny. Zapanował straszny zamęt w pojęciach o nauce o rzeczach: z jednej strony powierzchowność encyklopedyczna, ładująca w głowy drobnej dziatwy moc wiadomości różnorodnych (naturalnie nie bez poważnych błędów naukowych), z drugiej—nauka czysto słowna bez okazów, bez zetknięcia się z żywą przyrodą. W takiej chwili zamętu pojawia się dzieło J. Wł. Dawida p. t.: Nauka o rzeczach. Rys jej historycznego rozwoju, podstawy psychologiczne, metoda, oraz wzory lekcyi. (Warszawa, 1892). Jest to sumienna monografia przedmiotu, jedna z najlepszych nietylko w literaturze polskiej, lecz w ogólnej; autor w części krytyczno-historycznej rozbiera wszystkie kierunki nauki o rzeczach i przedstawia jej rozwój stopniowy, w części teoretycznej ujmuje przedmiot nietylko z dydaktycznego, lecz i z psychologicznego stanowiska, rozwijając zasady nauki o rzeczach na tle ogólnych zasad nauczania, a zwłaszcza nauczania przyrodniczego; wreszcie zakreśla program nauki, dzieląc ją według t. zw. zbiorów naturalnych (zawiązki tego programu spotykamy już w niektórych dawniejszych podręcznikach np. Kiszewskiego) i wyróżniając trojakiego rodzaju lekcye: o częściach przedmiotów, o cechach i typach, w tym razie przerasta nawet dydaktyków i psychologów angielskich, którzy zbyt często wszystkie te czynniki w jednej lekcyi mieszali z pewnym uszczerbkiem dla konsekwentnego dążenia do celu i wyrobienia jasnych pojęć, daje wskazówki co do prowadzenia tych lekcyj, ilustruje je na odpowiednich wzorach, a wreszcie wyjaśnia stosunek nauki o rzeczach do zajęć froeblowskich i do późniejszego nauczania przyrodniczego. W wychodzącym w „Przeglądzie pedagogicznym“, Kursie metodycznym podaje też J. Wł. Dawid swój kurs nauki o rzeczach, rozszerzając tym sposobem część praktyczną. W Galicyi również w końcu XIX wieku usiłowano rozjaśnić teoretyczne podstawy nauki

o rzeczach, bądź w podręcznikach pedagogiki np. Mieczysława Baranowskiego (Pedagogika. Lwów 1896), bądź w rozprawach i artykułach, drukowanych w „Szkole“ lwowskiej (Zwierkowski. Nauka poznawania, czy nauka poglądu? 1893). Prawdziwie jednak naukowo, t. j. ze stanowiska psychologii procesów poznawczych, wyświetlił tę sprawę prof. Kazimierz Twardowski w odczycie, drukowanym następnie w książce zbiorowej p. t.: Z psychologii i fizyologii wychowania (Lwów, 1899); do zamętu pojęć, wywołanych bałamutnem pojmowaniem wyrazu „pogląd“ (niemieckie Anschauug) jak również wyrazów „wyobrażenie“ i pojęcie wprowadza autor cennej pracy o wyobrażeniach i pojęciach światło i porządek, protestuje tu bardzo słusznie przeciw nazwie „Nauka poglądu“. Dzięki takim pracom, jak Dawida i Twardowskiego polska teorya pedagogiczna w sprawie nauki o rzeczach w końcu XIX wieku, znów stanęła na poziomie spółczesnego postępu pedagogiki. Nie należy zapominać, że postęp wyraźny widać i w podręcznikach: za takim mistrzem w prowadzeniu pogadanek z dziećmi, jak Dygasiński, podążyli godni jego następcy: Mieczysław Brzeziński (Z dziedziny przyrody i przemysłu), R. Morzycka (Snopek), Benedykt Dyakowski (Z naszej przyrody), Jadwiga Chrząszczewska (Pogadanki z dziećmi), Marya Weryho (Nauka o rzeczach. Warszawa, 1906)—oto kilka nazwisk wśród wielu innych, przypominających nam książki, gdzie znaleźć można obfity materyał do pogadanek z dziećmi i czasem z talentem napisane wzory tych pogadanek. Szkoda tylko, że istnieje pewne rozdwojenie talentów w tej dziedzinie: uczeni tej miary, co Dawid lub Twardowski nie mogą wchodzić w drobiazgi prowadzenia lekcyi o rzeczach, a tak zdolni i doświadczeni pedagodzy, jak Mieczysław Brzeziński, lub Marya Weryho są bardzo skąpi co do udzielenia wskazówek nauczycielom, przez co książki ich są w większej części materyałem, z którego trzeba korzystać umiejętnie. Nie wspominam tu już o przekładach i kompilacyach z dzieł obcych, nie zawsze trafnie wybranych, które się ukazały w ostatnich czasach i do pojęcia nauki o rzeczach niemało wnoszą zamętu, nad którym pedagogika spółczesna przeszła już do porządku dziennego.

Zasady prowadzenia nauki o rzeczach. Zgodnie z podanem wyżej określeniem cel nauki o rzeczach jest dwojaki: 1) zaznajomić dziecko z najbliższem jego otoczeniem, dając mu poznać: najpospolitsze rzeczy, jako przedstawicieli pewnych klas przedmiotów, części ich, oraz cechy, które, jako element poznania, powtarzają się we wszystkich lub prawie wszystkich rzeczach konkretnych; 2) rozwinąć zdolność bezpośredniego spostrzegania, t. j. poznawanie rzeczy zmysłami i żywy do otaczającej przyrody rozbudzić interes; celem zaś dodatkowym będzie tu wogóle ćwiczenie zdolności spostrzegawczych, rozumowych i wspieranie nauki języka ojczystego. Dziecko zdobywa pierwsze wyobrażenie o świecie otaczającym i ćwiczy swe zdolności samo od pierwszego niemal dnia swego życia; w najpierwszej przecież epoce dzieciństwa do lat 3-ch lub 4-ch natura jest dla niego najlepszym nauczycielem — rola wychowawcy ogranicza się tylko do wytworzenia właściwych warunków, pomyślnych dla naturalnego rozwoju dziecka. Później dopiero dziecko samo domaga się dokładniejszych wiadomości, zarzuca starszych pytaniami, przychodzimy mu z pomocą przez pogadanki i rozmowy okolicznościowe. Rozmowy te można ująć w pewien

system, jako n a u k ę o r z e c z a c h w okresie przedszkolnym przed rozpoczęciem nauki czytania i pisania, więc z dziećmi 4—5-letniemi; w szkole początkowej nauka o rzeczach zająć winna pierwsze dwa lata (dzieci lat 7—9), t. j. trwać dotąd, dopóki dzieci nie będą mogły rozpocząć systematycznej nauki innych przedmiotów, jak gieografii i początków przyrodoznawstwa; z dziećmi anormalnemi umysłowo, lub zaniedbanemi w wychowaniu początkowem nauka o rzeczach musi być prowadzona dłużej, czasem do lat 12. W rozkładzie materyału i jego uporządkowaniu kierujemy się następującemi zasadami:

1. Kurs nauki o rzeczach dzielimy według z b i o r ó w n a t u r a l n y c h: I Pokój—dom. II Podwórze, ogród, ulica. III Miasto, wieś. IV Pole, las, łąka, woda. V Miejsce rodzinne i jego okolice. 2. Wybór treści nauki o rzeczach stosujemy do pory roku, aby dziecko w najwłaściwszym czasie mogło poznać każde zjawisko przyrody. 3. Przedmioty łatwiejsze i bardziej interesujące dla dziecka należy brać na początek; stąd wynika, że bynajmniej nie należy dążyć do zupełnego wyczerpania każdego zbioru. Prowadząc bowiem naukę o rzeczach przez lat parę, można parokrotnie wracać do tego samego zbioru, rozszerzając zakres spostrzeżeń i pojęć dziecka. 4. Wybrawszy za przedmiot pogadanek jakiś zbiór naturalny, zaczynamy od wyróżnienia i wyliczenia przedmiotów, które do niego należą (np. co się znajduje w pokoju? ogrodzie? w polu? i t.d.); następnie pewną liczbę tych przedmiotów bierzemy kolejno do rozpatrzenia, aby dzieci w całości ich mogły rozróżnić ich części składowe, wzajemny ich stosunek i przeznaczenie; tym sposobem wytwarzają się wyobrażenia o r z e c z a c h i ich c z ę ś c i a c h (lekcye o częściach). W dalszym ciągu niektóre ze znanych już dzieciom przedmiotów zestawiamy razem, porównywamy, aby dzieci przez odkrywanie podobieństw i różnic między przedmiotami, wytworzyły sobie pojęcia o pewnych cechach, jak: barwa, kształt, wielkość i t. d. — tu już w grę wchodzą czynności abstrahowania, których wynikiem są p o j ę c i a a n a l i t y c z n e (lekcye o cechach). Dopiero wtedy, gdy dzieci oryentują się co do części i cech przedmiotów, możemy przystąpić do całkowitego o p i s u, naprzód jednostkowego, danej rzeczy konkretnej, którą dzieci mają przed oczami, później ogólnego, t. j. dotyczącego całej k l a s y, której dana rzecz jest przedstawicielem; (lekcya o typach); tu wchodzą w grę procesy uogólniania i kojarzenia których wynikiem będą p o j ę c i a s y n t e t y c z n e.

Pierwszym warunkiem dobrej lekcyi nauki o rzeczach będzie bezpośrednie zetknięcie się dziecka z przedmiotem, tak, aby ono samo mogło go poznawać wszystkiemi zmysłami, czynić z nim próby i doświadczenia i odpowiednie wyciągać wnioski. Wynika stąd, że mówić można tylko o rzeczach, które dziecko ma przed oczyma, t. j. wybierać to tylko, do czego można dziecko zaprowadzić, albo to, co można przynieść do klasy. Znaczna część lekcyj odbywać się powinna na świeżem powietrzu, w ogrodzie, na podwórzu szkolnem, na przechadzkach po wsi i mieście; do pogadanek w klasie przygotować trzeba odpowiednie okazy, przyczem przedmiot rzeczywisty będzie zawsze lepszy od modeli. Obrazy i rysunki nie mogą być podstawą nauki o rzeczach, mogą jednak odgrywać pewną rolę pomocniczą, a mianowicie wtedy, gdy dzieci już dany przedmiot poznały w naturze, a chodzi o jego przypomnienie dla uporządkowania i uogól-

nienia nabytych wiadomości. Jakkolwiek przy poznawaniu przedmiotów wzrok największą odgrywa rolę, niemniej w wielu razach należy się odwoływać do innych zmysłów dziecka; szczególne znaczenie ma tu dotyk i zmysł mięśniowy, które sprawdzają, dopełniają, a często poprawiają wrażenia wzrokowe. Niektóre cechy rzeczy nie mogą być poznane bezpośrednio przez samo patrzenie i dotykanie, lecz wymagają wprowadzenia pewnej zmiany w przedmiocie, stąd łatwe i dostępne doświadczenia będą niezbędną częścią nauki o rzeczach. Bywają też zmiany naturalne, które poznać można tylko przez dłuższą obserwacyą danego zjawiska, a nigdy przez jednorazowe jego obejrzenie, np. gdy chodzi o kiełkowanie roślin, o zmiany księżyca i t. p. w takich razach jedna lekcya, najlepiej przeprowadzona, nie wystarczy; dzieci powinny przez cały szereg dni obserwować świeżo zasianą roślinkę, lub wschód księżyca i spostrzeżenia swe wyrażać w krótkich zdaniach, zapisywać je, jeśli już pisać umieją, a dopiero gdy odpowiedni i dostateczny materyał się zbierze, może im nauczyciel dać lekcyą formalną, która te spostrzeżenia luźne i rozproszone ujmie w pewną całość, uporządkuje; można nawet takiej lekcyi nadać piękną formę, działającą na wyobraźnią dziecka i jego uczucie estetyczne; można do niej włączyć jaką powiastkę czy urywek poezyi, ale pod warunkiem, żeby to było zakończenie, a nie początek badania przyrodniczego. Nie należy też zapominać, że drogą do poznania rzeczy nie jest tylko bierne przyjmowanie wrażeń, lecz i działanie, zaspakajające wrodzony popęd dziecka do czynności; o wielkości nabiorą dzieci pojęcia przez samodzielne mierzenie, o ciężarze ciał przez ważenie na prawdziwych wagach, o narzędziach ogrodniczych przez ich używanie — stąd różne czynności tego rodzaju stanowić winny ważną część lekcyi o rzeczach.

Drugim warunkiem dobrej lekcyi jest, aby była interesująca i istniejący już interes powiększała. To zainteresowanie zaś zależy zarówno od wyboru treści, jak i od podania jej we właściwej formie. W szczególności interesującą będzie dla dziecka lekcya, która: 1. Zarówno co do treści, jak co do formy, jest dostępną. 2. Nie jest zbyt łatwą i nadmiernie ułatwioną, t. j. przy swej dostępności daje mu coś nowego i pobudza należycie jego czynność umysłową. 3. Ma treść żywotną, t. j. dotyczy przedmiotów, które samo życie nasuwa, które kojarzą się naturalnie z upodobaniami, potrzebami dziecka, a także z właściwościami danej okolicy, czy miejscowości, z obrazem przyrody w danej porze roku. 4. Jest dość urozmaiconą, t. j. różne władze umysłowe pobudza do działania. 5. Nie jest suchą, monotonną, książkową, szablonową, lecz ożywioną zapałem i zamiłowaniem nauczyciela. 6. Stosuje się ściśle do indywidualności danego dziecka, lub danej grupy dzieci. 7. Nie jest zadługą; uwzględnia trwałość uwagi dziecięcej i nie doprowadza jej do zupełnego wyczerpania. W szkole froeblowskiej 10—30 minut, w szkole początkowej 30—40 może być przyjęte za normę długości pogadanek.

Trzecim warunkiem dobrej lekcyi z nauki o rzeczach jest samodzielność dziecka nietylko w tem znaczeniu, ażeby poznawało rzeczy własnemi zmysłami, lecz żeby do wszelkich uogólnień dochodziło własną pracą myślową. Stąd nauczycieli obowiązują tu ogólne zasady metody sokratycznej i indukcyjnej. Nie powinien on podawać w formie gotowej tego, do czego dzieci same dojść mogą, lecz przez zręczne pytania doprowadzić do pożądanego celu. Pytanie należy

tak formułować, by dzieci odrazu pojęły, o co chodzi, unikając jednak pytań suggestyjnych, t. j. takich, które już mieszczą w sobie odpowiedź. Jeśli dziecko odrazu nie daje odpowiedzi, nie należy podpowiadać mu, lecz starać się je naprowadzić przez inne pytanie, odpowiedzi dziecka prostować pod względem językowym, nie wymagając jednak zbyt pedantycznie, aby na każde pytanie odpowiadały całem zdaniem; odpowiedź błędną co do języka, dzieci winny powtórzyć w formie poprawnej. Wynika stąd, że zasadniczą formą nauki o rzeczach powinna być forma heurystyczna, dyalogowana. I w tym jednak razie unikać należy jednostronnego szablonu, polegającego na tem, że przez cały czas nauczyciel pyta, a dzieci odpowiadają; raczej tak prowadzić naukę, iżby pobudzona ciekawość dzieci wywoływała również z ich strony zapytania, na które z kolei odpowiada nauczyciel. Może on też od czasu do czasu coś opowiedzieć dzieciom, albo wysłuchać ich opowiadania o rzeczach, wiążących się z tematem lekcyi; słowem lekcya nauki o rzeczach winna mieć charakter swobodnej rozmowy, niemniej jednak nauczyciel nie powinien tracić z oczu właściwego tematu lekcyi i nie pozwolić ani sobie, ani dzieciom na zbytnie odbieganie od przedmiotu, na przeskakiwanie z przedmiotu na przedmiot, lecz konsekwentnie zmierzać do celu, który wytknął sobie w danej chwili, pozostawiając gawędzenie na czas pozalekcyjny.

Wszelka nauka ma na celu nietylko podanie pewnej wiedzy, lecz i jej utrwalenie w umyśle; stąd i nauka o rzeczach winna się liczyć z prawami pamięci i z zasadą „mało a dobrze". Z tego względu ważną jest rzeczą: 1. Aby każdą pogadankę kończyć krótkiem streszczeniem podanego w niej materyału. Najlepiej, gdy powtórzą same dzieci, odpowiadając na pytania: czego nowego dowiedziałyście się dzisiaj? (Pytanie zresztą rozmaicie się formułuje, zależnie od treści lekcyi). 2. Aby na następnych lekcyach odwoływać się do wiadomości dawniej podanych i wiązać je z nową. 3. Aby w pewnych odstępach czasu wprowadzać pogadanki syntetyczne, t. j. wiążące w pewną całość treść kilku czy kilkunastu pogadanek np. po oddzielnych lekcyach o psie, kocie, koniu, wole i krowie, owcy dać jednę uogólniającą: o naszych zwierzętach domowych. 4. Aby po każdej lub prawie po każdej lekcyi nauki o rzeczach następowało jakieś ćwiczenie lub zadanie, będące zastosowaniem praktycznem nabytych w niej wiadomości, więc: dla dzieci najmłodszych niektóre zajęcia freblowskie, jak: układanie z patyczków, wycinanie z papieru, ustawianie z klocków rzeczy, o których była mowa, dla nieco starszych rysunek i modelowanie; w ostatnim zaś roku nauki o rzeczach, a więc drugim nauki systematycznej, dodać do nich należy ćwiczenia piśmienne, zastosowane do treści lekcyi.

Stosunek nauki o rzeczach do innych działów nauczania. Każdy przedmiot nauki właściwie traktowany może być tylko wówczas, gdy jasno sobie określimy jego stosunek: 1) do nauczania, które go poprzedziło 2) do nauczania, które po niem ma nastąpić 3) do nauczania, które z nim współistnieje. Rozpatrzmy naukę o rzeczach z tych trzech punktów widzenia. Jako najpierwsza nauka dziecka, występuje ona w chwili, gdy dziecko poprzednio niczego się jeszcze nie uczyło. Niemniej powinna ona liczyć się z faktem, że umysł dziecka nie jest już czystą tablicą, bo samo życie podało mu wiele wiadomości ze świata otaczającego; rozpoczynając więc naukę o rzeczach

czy to w okresie przedszkolnym z dziećmi 4—5 letniemi, czy w szkole elementarnej z 6—7 letniemi, należy zbadać zasób umysłowy tych dzieci, t. j. ilość i jakość posiadanych przez nie wyobrażeń i pojęć, a biorąc ten zasób za punkt wyjścia, stopniowo rozszerzać widnokrąg umysłowy dziecka. Różnica między dziećmi wiejskiemi a miejskiemi, między dziećmi rodziców wykształconych a nieoświeconych, między dziećmi nad wiek rozwiniętemi umysłowo i zacofanemi w rozwoju, będzie tu nader ważną wskazówką, jak prowadzić naukę o rzeczach w każdym z tych wypadków.

Trudniejszym do określenia jest stosunek nauki o rzeczach do dalszego nauczania. Tu bardzo ważną będzie rzeczą, aby nauka o rzeczach przygotowywała do wszystkich nauk realnych, jak: geografia, historya naturalna, fizyka, ale nie usiłowała ich zastąpić. Zbytnie przeładowanie kursu nauki o rzeczach wiedzą naukową nietylko obarcza młodziutki umysł dziecka ciężką dla niego strawą, nietylko nie pozwala żadnego przedmiotu poznać dokładnie; ale nadto często podając wiadomości encyklopedyczne o wszystkiem, zabija interes dla prawdziwej nauki: dzieci z mniejszem zaciekawieniem słuchają kursu nauk przyrodniczych, gdy przedmiot ten stracił dla nich urok nowości. Z tego powodu należy się starać, aby nauka o rzeczach przedewszystkiem dała dzieciom te wstępne wiadomości, na które w systematycznych kursach innych nauk nie będzie miejsca i czasu, a które do zrozumienia jakiejkolwiek innej nauki są niezbędne, np. rozróżnienie przedmiotów i zjawisk w najbliższem otoczeniu, poznawanie barw, kształtów, wielkości, położenia, odległości przedmiotów i t. d. a jednocześnie wyzyskała najlepszy moment psychologiczny dla zaznajomienia dzieci z temi rzeczami, które w danym okresie wieku budzą w nich zainteresowanie; oraz, aby przyzwyczaiła dzieci do dobrego postrzegania i logicznego myślenia w tym zakresie, który jest niezbędny dla korzystania z jakiejkolwiek nauki specyalnej, a w danej epoce życia da się już osiągnąć. Wszelkie pojęcia naukowe, niedostępne dla dzieci lat 5—9, a mające wejść później do systematycznego kursu innych przedmiotów, jak geografia, botanika, fizyka, fizyologia i t. p: należy stanowczo wykluczyć z nauki o rzeczach. Nie należy w niej również mówić o przedmiotach obcych, np. o zwierzętach zwrotnikowych lub podbiegunowych- o roślinach, egzotycznych, o ile dzieci tych rzeczy w otoczeniu swem nie spotykają; jeśli jednak warunki życia i otoczenia pozwalają się dzieciom zetknąć z temi rzeczami np. w danem mieście jest menażerya, ogród zoologiczny, albo cieplarnia z różnemi roślinami, sklepy z różnemi towarami zagranicznemi, można, a nawet należy do nauki o rzeczach dziecka polskiego włączyć takie przedmioty, jak: lekcya o słoniu, małpie, o pomarańczy, cytrynie, kawie, herbacie, o złocieniach i storczykach i t. p., co byłoby niewłaściwe w nauce dzieci, wychowanych w jakiejś wiosce, gdzie tych rzeczy zupełnie nie znają. Przeciwnie, czasem trzeba pominąć przedmioty swojskie, o ile w danych warunkach otoczenia są dla dzieci mało dostępne np. lekcya o węglu może być dość obszerna w okolicy, gdzie są kopalnie i do szkoły uczęszczają dzieci górników; lekcya o płótnie i suknie w miastach fabrycznych, gdzie można dzieci obznajmić z wyrobem tych tkanin prowadząc je do fabryk, lekcya o jedwabiu w tych stronach, gdzie mają drzewa morwowe i pielęgnują jedwabniki; gdy w innych warunkach lekcye te muszą mieć zakres daleko szczuplejszy, ograniczyć się do kilku najważniejszych cech

danego przedmiotu, pozostawiając resztę do nauki późniejszej. Wyniknie stąd, że szczegółowy program nauki o rzeczach, musi nauczyciel za każdym razem sam układać, nie trzymając się niewolniczo ani żadnego podręcznika oryginalnego polskiego, ani tem bardziej tłómaczonego, więc nie przystosowanego do warunków życia naszych dzieci.

Nauka o rzeczach w myśl zasad koncentracyi wiązać się winna z innemi działami nauczania w danym okresie; najwyraźniejszym jest jej stosunek do nauki języka ojczystego, rachunków, rysunków i modelowania, oraz pracy ręcznej. Ponieważ dziecko, poznając rzeczy, lub zdobywając nowe pojęcia, jednocześnie wzbogaca swój zasób językowy nowemi wyrazami i zwrotami mowy; ponieważ przy pogadankach zmuszone jest tworzyć zdania proste i złożone; przeto każda lekcya nauki o rzeczach jest jednocześnie praktyczną nauką języka. Stąd jeśli wogóle wszelkie nauczanie udzielone być winno w języku ojczystym ucznia, to prowadzenie nauki o rzeczach w języku obcym jest największą niedorzecznością pedagogiczną; od nauczyciela, prowadzącego pogadanki, wymagać należy nietylko, aby dobrze władał językiem, ale żeby mówił ładnie, znajdując zawsze trafne jędrne, szczeropolskie określenie tego wszystkiego, co dziecko w świecie otaczającym spostrzega i poznaje. W okresie późniejszym, gdy dziecko już czyta, stosunek nauki o rzeczach do nauki języka polegać będzie na tem, że pierwsza książka do czytania stosować się winna do zakresu pojęć dziecka o świecie; nie ma być ona jednak powtórzeniem tego, co dziecko na nauce o rzeczach słyszy- lecz uwzględniając głównie cele etyczne i estetyczne, świat otaczający z odmiennej przedstawiać strony. Pierwsze wypracowania piśmienne opierać się też winny przeważnie na nauce o rzeczach, bo na własnych spostrzeżeniach dzieci, dokonanych w świecie otaczającym.

W okresie przedszkolnym dziecko poznaje liczbę i wielkość, jako cechy rzeczy: przy wielu pogadankach liczy ono, mierzy, waży, zwraca uwagę na formę, na bryłowatość, t. j. na gieometryczne własności ciał. W tym okresie oddzielna nauka arytmetyki jest całkiem zbyteczna i przedwczesna, gdyż dziecko powinno naprzód rachować na okazach, t. j. na przedmiotach rzeczywistych, nim się uzdolni do abstrakcyj, z któremi nawet elementarna nauka arytmetyki ma do czynienia; podobnież prowadzone oddzielnie po niektórych szkółkach froeblowskich t. zw. p o g a d a n k i g i e o m e t r y c z n e są bezcelowe i przedwczesne, wystarczy, gdy dziecko przy nauce o rzeczach nauczy się rozróżniać najpospolitsze kształty, jako cechy rzeczy konkretnych. Dopiero w szkole elementarnej do programu należy nauka rachunków, którą trzeba oprzeć na tych pojęciach liczby, które dzieci przygodnie lub przy nauce o rzeczach zdobyły.

Dzisiejsze metody nauki rysunku wymagają, by dziecko nie przerysowywało z wzorków, lecz odtwarzało przedmioty z natury lub pamięci. Tym sposobem. rysunek jest nietylko ćwiczeniem ręki, lecz i oka i kształci spostrzegawczość. Stosunek z nauką o rzeczach będzie polegał na tem, że dzieci rysują te tylko przedmioty, które już obserwowały, a więc odtwarzają niejako treść pogadanek z nauki o rzeczach. Lekcye o kształtach przedmiotów muszą się łączyć z rysowaniem tych kształtów. Tenże sam stosunek zachodzi pomiędzy nauką o rzeczach a modelowaniem, oraz nauką zręczności (slöjd) w szkołach wiejskich z początkową nauką ogrodnictwa i rolnictwa; każdy z tych przedmiotów kształci

spostrzegawczość dziecka i wzbogaca jego wiedzę o rzeczach konkretnych; program więc ich powinien być tak ułożony, aby uzupełniał treść nauki o rzeczach, albo też do niej dostarczał treści, gdyż w pewnych razach zajęcie jest zastosowaniem nabytych pojęć, a w innych pojęcia owe są wynikiem doświadczenia przy określonem zajęciu.

Literatura. Specyalna literatura nauki o rzeczach jest bardzo bogata; tu poprzestaję na podaniu książek, które dziś jeszcze mogą być pożyteczne dla chcących się zaznajomić bliżej z omówionym przedmiotem. Dygasiński: „Nauczanie bez książki“ (Warszawa, 1880). Tenże: „Pierwsze nauczanie w domu i szkole“ (Warszawa, 1882). Herbert Spencer: „O wychowaniu fizycznem, moralnem i umysłowem“ (Warszawa, 1880). Bain: „Nauka wychowania“ (Warszawa, 1881). Dawid, „Nauka o rzeczach“ (Warszawa, 1892). J. Chrząszczewska: „Pogadanki z dziećmi“ (Warszawa, 1893). Marya Weryho: „Jak zająć dzieci w wieku przedszkolnym?“ (Warszawa, II wyd., 1906). Tejże: „Nauka o rzeczach“ (Warszawa, 1906). Jakób Sully: „Psychologia wychowawcza“ (Warszawa, 1904). K. Twardowski. „Psychologia nauki poglądowej“ w książce“, „Z psychologii i fizyologii wychowania“ (Lwów, 1899). Tadd. „New Methods in education“ (New-York, 1901). Göbelbecker. „Unterrichts praxis“ (Wiessbaden, 1904). Henk-Trendt. „Schafft frohe Jugend“ (Jena, 1904). Józef Tuma: „Vyučivani prvouce na školach venkorskych“ (III wyd. 1906). A. Szycówna. „Nowe prądy w nauczaniu elementarnem“ (Nowe Tory, 1907, zeszyt 4 i 5).

Aniela Szycówna.

Nauki przyrodnicze.

We współczesnem wychowaniu i wykształceniu; nauki przyrodnicze zdobyły sobie pierwszorzędne stanowisko z 2 powodów: po pierwsze, rozwijają zdolność należytego obserwowania, porównywania i uogólniania; powtóre, współczesne życie, z którem nauczanie winno znajdować się w ścisłym związku, opiera się w znacznej mierze na naukach przyrodniczych, lub na przyrodniczych metodach badania.

Aby nauki przyrodnicze osiągnęły pierwszy z tych celów, t. j., aby kształciły, t. z. „rozum przyrodniczy“, należy utrzymywać uczących się w ciągłem zetknięciu z samą przyrodą. Główną zasadą w nauczaniu przyrody jest: pokazać naprzód rzecz samą, a później o niej mówić, badać, porównywać, uogólniać. Stąd dalej wniosek, że w nauczaniu przyrody szczególniej w pierwszych latach pierwsze miejsce zajmować powinny: wycieczki, pokazy, zajęcia przy akwaryum terraryum, ogrodzie szkolnym, kollekcyonowanie zwierząt i roślin, doświadczenia fizyczne, chemiczne i bijologiczne, na drugim zaś planie postawić należy wykład nauczyciela, tablice i książkę. Wszystkie wnioski, uogólnienia i prawdy naukowe winny być, o ile możności, rezultatem samodzielnej pracy umysłowej i fizycznej uczących się.

Tą tylko drogą można wykształcić zdolność należytego obserwowania i indukcyjnego badania rzeczy konkretnych, t. j. zdolności, które obowiązana jest kształcić przyroda. Nauki przyrodnicze tracą należne im stanowisko w kształceniu umysłu, gdy nauczyciel, przyrodnik, działa na umysł uczących się abstrakcyą, dedukcyą, wiedzą książkową, uczuciem lub fantazyą, i kształci tą drugą te właściwości umysłu, które już są kształcone, i to w sposób lepszy przez inne dziedziny: matematykę, języki, literaturę.

Drugim celem wykładu nauk przyrodniczych jest obznajmienie uczących się z tem wszystkim, co jest podstawą współczesnej kultury. Minął już dawno czas, gdy ludzie żyli uprawiając ziemię i hodując zwierzęta w sposób pierwotny, a wykształconym nazywał się ten, kto znał języki starożytne. Mija obecnie czas, kiedy wykształconym nazywa się ten, kto zna trochę matematyki i nieźle języki i literaturę. Słusznie mówi jeden ze współczesnych pedagogów (Mühlberg), że wkrótce przyjdzie czas, gdy brak znajomości głównych odkryć, praw i zagadnień przyrodniczych, będzie traktowany, tak, jak dzisiaj nieumiejętność ortograficznego pisania. Współczesne bowiem fizyczne życie ludzi, rolnictwo, przemysł, wszelkie środki komunikacyi, urządzenia domowe, hygieniczne, opiera się na fizyce, chemii, botanice i zoologii. We współczesnym umysłowym życiu ludzi najważniejsze zagadnienia: co to jest umysł, co to jest życie, są przedmiotem badań nauk przyrodniczych: psychologii i bijologii. Wreszcie przyrodnicze metody badania i zasady, jak np. zasada ewolucyi, osiągnęły nietylko dla nauk przyrodniczych świetne rezultaty, lecz zostały przejęte przez inne dziedziny wiedzy, i stały się w niektórych kierującemi.

Wobec powyższego, nie wytrzymuje krytyki zdanie, że nauki przyrodnicze potrzebne są tylko dla przyszłych przyrodników, lekarzy, rolników, inżenierów. Rzecz się ma wręcz przeciwnie. Nauki przyrodnicze są potrzebne z powodów wyłuszczonych na początku niniejszego artykułu — każdemu, z powodów zaś dopiero omówionych--tym szczególniej, którzy nie będą mieli możności poznania ich, oddając się zawodom niezwiązanym z naukami przyrodniczemi, t. j. literatom, prawnikom, teologom i t. d.

Opierając się na powyższych rozumowaniach, jeszcze raz zaznaczam na tem miejscu, że nauki przyrodnicze w sprawie wykształcenia umysłowego mają podwójne zadanie: kształcić *zdolności przyrodniczego myślenia* i wpajać zasady, niezbędne do *zrozumienia współczesnej kultury*.

O tych 2 celach nauczania przyrody winien każdy nauczyciel i każda szkoła pamiętać. Zapomnienie o jednym z nich lub nienależyte ich zrozumienie prowadzi częstokroć do przesady, szkodliwej dla umysłu lub charakteru uczących się. Nie zawsze właściwie pojmowana jest zasada „zrozumienia współczesnej kultury“. Istnieje bardzo rozpowszechnione zapatrywanie, że nauki przyrodnicze są bardzo potrzebne, bo można z ich znajomości wyciągnąć pożytek materyalny. W myśl tego poglądu uczy się dzieci w t. z. nauce o rzeczach, „co się z czego robi“, a w klasach wyższych „przygotowuje się“ młodzież do politechniki, do wydziału lekarskiego, do wykładów towaroznawstwa w szkołach handlowych i t. d. Tą drogą wyrabia się w bardzo małym stopniu zdolności, które winny wykształcić nauki przyrodnicze, rozwija się zaś w wysokim stopniu szkodliwy dla charakteru utylitaryzm. Nie należy unikać wskazań wielkiego pożytku, jaki mają ludzie z nauk przyrodniczych, lecz nie należy tego pożytku wysuwać na plan pierwszy, raczej dbać się powinno więcej o rozwój zamiłowania do samej wiedzy.

Z drugiej strony, jest dzisiaj wśród najznakomitszych nawet pedagogów rozpowszechniony pogląd, że zadaniem nauk przyrodniczych, podobnie jak i innych, jest tylko rozwijanie pewnych zdolności, zbytecznem zaś, a nawet szkodli-

wem jest gromadzenie wiadomości. Powołując się na krótkie, a bardzo jakoby szczęśliwe, zdanie jednego ze współczesnych filozofów, że „mózg nie jest magazynem do napełniania, lecz organem, który należy ufortyfikować“, mówiąc wszystko jedno, co wybierać do nauczania z olbrzymiego materyału, którym rozporządzają nauki przyrodnicze, chodzi tylko o to, aby ten materyał był środkiem do kształcenia myśli przyrodniczej. Pogląd ten jest jednostronny. Nie jest wszystko jedno, co wybierać z materyału naukowego do nauczania nie tylko z powodu pierwszego zadania, jakie mają nauki przyrodnicze w sprawie wykształcenia, ale także i z powodu innych zadań. Należy dobierać nie tylko to, co jest najodpowiedniejsze do kształcenia zdolności obserwowania, porównywania i uogólniania, lecz także to, co się znajduje i w związku ze współczesną kulturą i co jest niezbędne do zapamiętania, jako podstawa innych dziedzin wiedzy. Słuszną jest niewątpliwie zasada: „mniej uczyć się, a więcej rozumieć“, i należy unikać przeładowywania mózgu zbytecznemi wiadomościami. Mózg jednak uczących się musi być zaopatrzony w pewną ilość n i e z b ę d n y c h wiadomości, jest zatem pewnego rodzaju „magazynem“. Na podstawie powyższych rozumowań zdanie cennego filozofa zmieniłbym na następujące: mózg jest twierdzą, którą należy i ufortyfikować, i nieustannie zaopatrywać w świeżą amunicyą i w świeży prowiant.

W myśl zasad powyższych od nauczyciela przyrody wymaga się:

1) wykształcenia przyrodniczego, aby jego nauczanie było naukowem, wykształcenie jednak nie książkowe; nauczyciel sam powinien znać przyrodę i najważniejsze metody jej badania z osobistej praktyki. Tylko wtedy jego nauczanie może być poglądowe, może rozwijać zdolności należytego obserwowania, wnioskowania i uogólniania zdobytych faktów;

2) Aby odpowiedzieć drugiemu zadaniu nauczania przyrody, nauczyciel przyrodnik powinien więcej od innych śledzić rozwój wykładanej nauki, ponieważ nauki przyrodnicze postępują naprzód w tak szybkim tempie, że częstokroć po roku powstaje konieczność dokonania mniej lub więcej zasadniczych zmian w materyale naukowym, lub w zasądach kierujących. Warunek ten jest konieczny, jeżeli szkoła ma być rzeczywiście związana z życiem, jeżeli kończący szkołę mają rozumieć współczesną kulturę.

Aby powyżej wyłuszczone zasady ogólnie przedstawić w formie realnej podajemy niżej projekt programu nauczania przyrody w szkole średniej ogólnie kształcącej *).

Nauczanie przyrody winno obejmować 5 kategoryj: wykłady, wycieczki, praktyczne zajęcia, czytanie i prace samodzielne uczących się.

Ilość godzin i następstwo przedmiotów w szkole 8-klasowej:

kl. I.	Przyrodoznawstwo	g. 2
„ II.	Przyrodoznawstwo	„ 2
„ III.	Fizyka	„ 2
„ IV.	Chemia i mineralogia	„ 2

*) Projekt omawiany na Zjeździe przyrodników i geografów w Warszawie w r. 1907.

Przedmiot, nazwany „Przyrodoznawstwem“ ma na celu wykształcenie zdolności postrzegania, obznajmienie z najpospolitszemi przedmiotami i zjawiskami przyrody, z wzajemnemi stosunkami wśród zwierząt i roślin, a także podanie materyału opisowego, niezbędnego w dalszem nauczaniu botaniki, zoologii i gieologii. Wykład przyrody w tym niższym kursie opierać się winien przedewszystkiem na wycieczkach, na urządzaniu ogrodów szkolnych, akwaryów, terraryów, na kollekcyonowaniu minerałów, roślin i zwierząt. W klasach III i IV-ej wykłady fizyki i chemii z mineralogią mają na celu przyswoić uczącym się w czasie największego ich rozwoju mózgowego zdolność ścisłego badania zjawisk przyrody za pomocą doświadczeń, zdolność prawdziwego spostrzegania i logicznego wnioskowania. Prócz tego kursa przygotowawcze fizyki i chemii są nieodzowne, jako podstawa dalszych wykładów nauk przyrodniczych.

Kurs 4-ch klas stanowi w tym programie pewien całokształt wiedzy przyrodniczej i może być zastosowany do szkół 4-klasowych. W klasach wyższych, omawiany program podaje następującą liczbę godzin i następstwo przedmiotów:

kl. V.	Botanika	g. 2	Fizyka	g. 4
„ VI.	Zoologia	„ 2	Fizyka	g. 4
„ VII.	Anatomia i fizyologia człowieka	„ 2	Chemia	g. 4
„ VIII.	Gieologia	„ 2	Biologia	g. 3

Celem drugiego cyklu jest głębsze poznanie przedmiotów i zjawisk przyrody. Główny nacisk kłaść tu należy na stronę doświadczalną wykładów. Doświadczenia, o ile możności, powinny być dokonywane przez samych uczących się. Mamy tu na myśli nie tylko doświadczenia z fizyki i chemii, lecz także z fizyologii roślin i zwierząt.

Na zakończenie kursu nauk przyrodniczych należy wyłożyć uczącym się najogólniejsze wyniki współczesnej wiedzy przyrodniczej, to, co jest treścią biologii ogólnej i gieologii, a właściwiej nauki o wszechświecie. Uważać bowiem należy za stan nienormalny, aby młodzież poszukiwała poza szkołą wyjaśnień najbardziej interesujących, najogólniejszych zjawisk w przyrodzie.

Dla szkół 7-klasowych można zmienić powyższy program w sposób następujący:

kl. I i V	jak wyżej.	
„ VI.	Zoologia, Anat. i Fizyo. człow.	g. 3
	Fizyka	g. 2
kl. VII.	Gieologia i Biologia	g. 3
	Chemia	g. 2

Drugą kategoryą nauczania są wycieczki. Posiadają one tak wielką wartość w wykształceniu przyrodniczem, że winny się odbywać obowiązkowo. Urządzać je można w niedziele, w święta, najlepiej jednak w dnie specyalnie przeznaczone, gdy lekcye trwają tylko do 12-ej godziny, jak się to już w wielu szkołach przyjęło. Odleglejsze wycieczki można urządzać w czasie wakacyjnym,—na początku roku szkolnego, przed rozpoczęciem wykładów, i po zakończeniu roku szkolnego. W pierwszych 2 latach nauczania wycieczki powinny być główną podstawą wykładów. W klasie 1-ej wykład nie powinienby się rozpoczynać bez poprzednio dokonanej wycieczki. W pierwszych 4 klasach

zwiedzić należy najbliższe miejscowości i obznajmić uczących się z najważniejszemi zbiorowiskami roślinnemi i zwierzęcemi: z polami, łąkami, lasami iglastemi, lasami liściastemi, rzekami i wodami stojącemi. Na wycieczkach obznajmić można uczących się z praktyką kollekcyonowania roślin i zwierząt, po wycieczce zaś z hodowlą roślin w pokoju, z urządzaniem akwaryów i terraryów, z określaniem minerałów, roślin i zwierząt. Uwzględniając wycieczki i zajęcia, wykonywane w celach fizycznego, historycznego i estetycznego wychowania, można przyjąć za normę 8 wycieczek w ciągu roku na cele wykształcenia przyrodniczego, t. j. 4-ą część 32 tygodni roku szkolnego. W klasach wyższych V-ej i VI-ej, ilość wycieczek z nauczycielem można zmniejszyć, aby pozostawić uczącym się więcej wolnego czasu na prace samodzielne i na praktyczne zajęcia.

W kl. VII-ej, biorąc za podstawę wiadomości z fizyki i z chemii, zwiedzić można najbliższe fabryki w ciągu roku szkolnego i urządzić 2 wakacyjne wycieczki do odleglejszych fabrycznych miejscowości.

W kl. VIII pożądane jest urządzanie większych wakacyjnych wycieczek do miejscowości bardziej interesujących pod względem gieologicznym.

Zajęcia praktyczne. Pożądane jest, aby najprostsze doświadczenia były dokonywane przez samych uczących się już w najniższych klasach podczas lekcyi, lub jako zadania domowe. W jednej z klas wyższych należy z góry wyznaczyć przynajmniej 2 godziny tygodniowo na praktyczne zajęcia z fizyki i 2 godziny tygodniowo na praktyczne zajęcia z chemii.

Aby uczący się odnieśli należytą korzyść z wykładu nauk biologicznych w cyklu drugim, aby istotnie zrozumieli wyniki badań przyrodniczych, uważać należy za niezbędne urządzanie praktycznych zajęć z anatomii roślin, z anatomii i histologii zwierząt. W tym celu należy urządzić przynajmniej 8 zajęć w kl. V-ej z botaniki i 8 zajęć w ciągu roku w kl. VI-ej z zoologii.

Czytanie. Należałoby zwracać znacznie więcej uwagi, niż dotychczas to czyniono, na zachęcanie młodzieży do czytania książek przyrodniczych. Dla klas niższych najbardziej się nadają książki z dziedziny trybu życia (etnologii) roślin i zwierząt. Dla klas wyższych pożądane są książki, traktujące o nowych odkryciach, wynalazkach, o nowych poglądach naukowych, szczególniej zaś zachęcać należy starszą młodzież do studyowania historyi nauk przyrodniczych.

Prace samodzielne. W klasach niższych zachęcać można uczących się do kolekcyonowania przedmiotów przyrody, następnie do ich określenia, wreszcie do naukowego opracowywania zbiorów osobistych. W klasach wyższych prócz tego zachęcałbym uczących się do opracowywania w sposób mniej lub więcej źródłowy choć jednego tematu z dziedziny nauk przyrodniczych, który mógłby być przedmiotem odczytu i dyskusyi w gronie koleżeńskim.

Literatura. Lay, W. A. Methodik des naturgeschicht. Unterrichts, 1899 — Schmid Bastian: Der Naturwissenschaftliche Unterricht. Leipzig, Teubner; 1907. — Połowcew: „Osnowy Obszczej metodiki jestestwoznania". Moskwa, 1907.

Czasopisma: „Natur und Schule", Teubner, Leipzig, 1902—1907. — „Monatshefte für den Naturwissenschaftlichen Unterricht", Teubner, Leipzig, 1907—1808.— „La Revue de l'Enseignement des Sciences", Paris, Le Soudier, 1907—1908. — „School Science and Mathematics" Smith & Tornton, Chicago, Vol. IX do r. 1909.

K. Czerwiński.

Nauki społeczne. Jednym z najbardziej skomplikowanych związków ludzkich, normujących swój byt na pewnych podstawach wspólnoty, czy to języka, czy pochodzenia, czy ostatecznie innej jakiejś spójni, stanowi społeczeństwo. Powyższa organizacya jest opartą na wewnętrznych stosunkach współżycia i rządzona na zasadzie ogólnych zewnętrznych ustaw. W ten sposób określa istotę społeczeństwa Dr. Eugen. Philipowicz w dziele: „Grundriss der politischen ökonomie". (Tubingen — Leipzig, 1904, str. 65—68). Owe związki społeczne już w późniejszym rozwoju kultury, rozwijając się w danych terytoryalnych granicach i podlegając wspólnej władzy i wspólnym prawom tworzą państwo.

Właściwie przeto dopiero z chwilą powstania tych ściślejszych i mocniejszych stanów współżycia, ludzie poczynają się zastanawiać nad istniejącemi stosunkami. Wtedy dopiero w epoce ukształtowanego już państwa może być mowa o naukach, t. z. socyalnych, mających za zadanie oświetlać wszechstronnie zjawiska życia społecznego.

Na pierwszy rzut oka zdawaćby się mogło, że dyscypliny powyższe, zajmujące się przedewszystkiem człowiekiem w jego przejawach społecznych, powinny już być wyrobionemi co do metod ogólnych. Podobne jednak zapatrywania doprowadziłby nas mogło do wyników zupełnie fałszywych. Prawda, że w samem już zaraniu życia społeczno-państwowego myśliciele i filozofowie trawili lata nad analizą zjawisk społecznych. Jakoż posiadamy liczne w tej mierze traktaty. Pomimo tego nauki socyalne, w ścisłem tego słowa znaczeniu, są wytworem ostatnich dopiero stuleci. We wszystkich bowiem dziełach starożytności czy średniowiecza, w zakresie zagadnień prawno-społecznych znajdujemy tylko poszczególne fakta nie związane w pewien całokształt, lecz przedstawione jako luźne wypadki. Nie spotykamy też próby dokładnej historyi społeczeństwa w jego stadyach rozwojowych, zwłaszcza, iż los społeczeństwa, czy narodu, uzależniano od woli panującego, którego wady lub zalety miały decydować o materyalnym lub moralnym rozwoju poddanych. Nakoniec nie należy zapominać, że pierwszym dążeniem myśli ludzkiej była chęć przewidywania zjawisk, niezależnych od naszej woli i wpływu. Fakty życia codziennego dostępne dla obserwacyi tylko w pewnej złożonej formie, najtrudniej z góry odgadnąć się dadzą. Wobec tego, owe codzienne zjawiska, albo przypisywano w znacznej części interwencyi sił nadprzyrodzonych i wcielano je do nauk filozoficznych — albo też, gdy była widoczna zależność od woli ludzkiej — nie zajmowano się niemi w nauce. I wszystko, co wchodziło w zakres wpływu człowieka, było sztuką w szerokiem tego słowa znaczeniu, zbiorem prawideł, określających, jak należy postępować, aby osiągnąć pożądane wyniki. (Balicki Zygmunt: „Zasady nauk społecznych i ich rozwój w XIX stuleciu", Warszawa, 1903, str. 31 i dalsze).

Istniejące dzieła w zakresie badań społecznych, posiadając powyższe braki i niedomówienia, rozpatrując przeważnie tylko jednę stronę zjawisk, nie mogły odpowiedzieć należycie zadaniu.

Dopiero, gdy myśliciele w tej dziedzinie zdobędą się na pozytywną teoryą jednolitą i opracowaną w szczegółach, gdy dadzą pewnego rodzaju syntezę rozwoju społecznego, możemy mieć do czynienia z wykończoną mniej więcej meto-

dą naukową. Musimy więc w historyi umiejętności społecznych szukać dzieł, któreby odpowiadały powyższym warunkom.

Pierwszym, który daje nam próbę analizy historycznej, jest Montesquieu. Myśliciel ten w swem dziele: „Esprit des lois“ (Duch praw) dowiódł, że dzieje narodów nie zależą od indywidualności władców, ale, że losem narodów rządzą pewne prawa niezmienne, uzależniające od siebie człowieka. Na zasadzie onych niezwruszonych praw Montesquieu pragnie objaśnić rozwój instytucyj, społecznych między któremi państwo stanowi formę najwyższą. Jest to już skonstruowana w pewnej mierze teorya powstawania związków politycznych. Montesquieu zajmuje się również i analizą istoty państwa ówczesnego — przychodzi do wniosku, że ideałem państwa jest monarchia konstytucyjna, zabezpieczająca swobodę i wolność jednostek. Dzieło to, wydane w r. 1748, wywarło wielki wpływ i utorowało drogę dalszym w tym kierunku badaniom. W kilka lat po wydaniu „Esprit des lois“, ukazuje się inny myśliciel, który daje nam już pełny obraz rozwoju ruchu społecznego i zdobywa się na umotywowaną i zakończoną teoryą państwa. Tym myślicielem był Jan Jakób Rousseau (patrz: Rousseau) autor dzieł: „Du contrat social ou principes du droit politique“ (1762, i „Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmis les hommes“ (1755). W dziełach tych poszedł on dalej od swego poprzednika i uprawomocnienie wszelkiej władzy widzi w zasadzie „wolnej umowy“. Na niej, według niego, powstawały wszelkie związki polityczne—powstało i państwo.

Dopiero więc twórca „Umowy społecznej“ przez określenie istoty ruchu społecznego wskazuje jakiemi drogami mają kroczyć badania metodyczne. A równocześnie prawie w dziedzinie gospodarstwa społecznego pisarz angielski, Adam Smith (1723—1790), w swem dziele: „An Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations“ (1776). Studya nad naturą i przyczynami bogactwa narodów, wyodrębnia i gruntuje naukę o gospodarstwie społecznem, podnosząc ją do godności umiejętności. Zaznaczamy ogólnie, że wszystkie zasadnicze kategorye ekonomiczne, które dziś stanowią podstawę tej nauki, znajdujemy już u Smitha. Myśli tego pisarza, potwierdzające poniekąd „Contrat social“ są wiernem odbiciem pojęć schyłku wieku XVIII.

Od pomienionych zatem pisarzy Rousseau'a i Smitha—pisarzy, zbliżonych do siebie ideowo, musimy datować rozwój umiejętności społecznych, które już w wieku XIX przyjmują nader szeroki zakres i rożniczkują się w poszczególnych gałęziach.

Obecnie, gdyśmy zaznaczyli na czem polegały ogólne zagadnienia społeczne w ich naukowym rozwoju, wypada się zastanowić, jakie dyscypliny charakteryzujemy jako społeczne i co stanowi właściwy przedmiot nauk socyalnych.

Nad powyższemi pytaniami myślano długo; posiadamy cały szereg definicyj w tej dziedzinie. Świadczy to o ważności kwestyi i rozbieżności w zapatrywaniach.

Prof. Jellinek, znany teoretyk na polu prawa państwowego, w swem dziele „Allgemeine staatslehre“. (Berlin, 1900) pisze, że nauki społeczne mają za przedmiot swych badań oświetlenie wszechstronne zjawisk życia społecznego.

Co to są jednak zjawiska społeczne? Na to pytanie Seignobos daje następującą odpowiedź: „Zjawiska społeczne są takie, które zachodzą w społeczeństwie, a więc wszelkie zwyczaje ludzkie (język, obyczaje, żywność, ubiór, mieszkanie, obrzędy, zakony), zjawiska życia umysłowego: (sztuka, nauka, religia, filozofia i moralność), oraz instytucye polityczne i ekonomiczne. Tym sposobem otrzymujemy bardzo szerokie określenie nauk społecznych.

Na zasadzie powyższej definicyi podajemy następujący szemat według Henryka Hauser'a umiejętności społecznej (Posner St.: Nauki społeczne w szkole wyższej. Warszawa, 1905.)

a) Badanie człowieka i jego środowiska:

1) fizyologia w zastosowaniu do nauki społecznej. Społeczeństwa: zwierzęce, antropologia, etnografia, demografia i statystyka, hygiena społeczna, 2) gieografia albo badania środowiska przyrodzonego, antropogieografia, tj. przystosowanie człowieka do otoczenia i warunki zjawisk społecznych.

b) Nauki o życiu materyalnem społeczeństwa:

1) historya i gieografia porównawcza odżywiania, zamieszkania i stroju; 2) ekonomia polityczna czysta i stosowana, historya doktryn ekonomicznych, 3) historya i gieografia ekonomiczna, 4) prawo handlowe;

c) Nauki poświęcone instytucyom społecznym:

1) historya i teorya prawa państwowego; 2) historya i teorya wychowania; 3) ekonomia społeczna i historya społeczna, polityka społeczna i teorya reformy społecznej; 4) historya obyczajów.

d) Nauki poświęcone badaniu życia umysłowego i moralnego społeczeństw:

1) filologia i historya literatury; 2) historya sztuki; rola społeczna sztuki; 3) technologia; 4) teorya i historya religii; 5) teorya i historya moralności, teorya filozofii; 6) historya nauk ścisłych i doświadczalnych i ich rola w ewolucyi społecznej; 7) psychologia społeczna.

e) Nauki polityczne:

1) polityka i historya polityczna; 2) prawo konstytucyjne i administracyjne; 3) historya stosunków międzynarodowych i prawo międzynarodowe.

f) Nauka ogólna o ustroju i rozwoju społeczeństw, czyli socyologia opisowa i teoretyczna.

Powyższy podział klasyfikuje umiejętności społeczne z punktu widzenia stosunków człowieka, do otaczających go zjawiski jednostek między sobą. Wprowadzone zostaje rozdrobnienie umiejętności, które muszą wchodzić do poszczególnych działów. Szemat ten i z tego powodu nie wydaje nam się słusznym i odpowiednim, że zakreśla zbyt szerokie ramy dla nauk społecznych. Rozpatrując sprawy w ten sposób, wszystkie nauki moglibyśmy podciągnąć pod ogólne miano społecznych, gdyż wszędzie mamy do czynienia z indywiduum ludzkiem, bądź w jego przejawach zmysłowych bądź też społecznych, należy przeto z całego ogromu umiejętności wyodrębnić te nauki, które wchodzą w bezpośrednie zetknięcie się z życiem społecznem ludzkości i które zajmują się przedewszystkiem stosunkami społecznemi w ścisłem tego słowa znaczeniu. Słowem zacieśniamy ramy naszych umiejętności, wytwarzając ściśle określone granice badań.

Stosownie do postanowionych zastrzeżeń nauki społeczne obejmować mogą następujące działy myśli ludzkiej:

I) nauki prawne; II) gieografia społeczna, III) umiejętności ekonomiczne, IV) socyologia i historya rozwoju społecznego.

Prawo ma na celu pokojowe normowanie zewnętrznych stosunków jednostek i organizmów społecznych między sobą odnośnie do dóbr materyalnych. Nauki zaś prawne, jest to systematyczny zbiór owych norm, mających na celu regulowanie zewnętrznych stosunków jednostek i organizmów społecznych między sobą i odnośnie do dóbr materyalnych. (Garus Karol Dr,. Encyklopaedie und Methodologie der Rechtswissenschaft, Giessen, 1905). Nie wdając się w bliższe określenie rozwoju nauk prawnych, zaznaczamy tylko, że od najdawniejszych czasów dzielono prawo na prywatne i publiczne.

Ma to początek w prawie rzymskiem, które podstawę tego podziału wyraziło w znanej definicyi: publicum jus est, quod ad statum rei Romanae spectat, privatum, quod ad singulorum utilitatem, sunt enim qnaedam publicae utilia, quaedum privatim—publicum jus ni sacris ni sacerdotibus, ni magistratibus consistit. Prawo publiczne, ma za zadanie ochraniać interesa państwa i społeczeństwa, prawo prywatne ochrania interesa jednostki. Definicyą rzymską prawo nowożytne zwykle odrzuca, gdyż bardzo trudno przeprowadzić ścisłą granicę między interesami jednostki i społeczeństwa.

Prawo publiczne dzieli się na prawo państwowe ogólne i prawo międzynarodowe.

Prawo państwowe ogólne obejmuje normy prawne egzystencyi państwa, oraz określa prawa i obowiązki poddanych względem państwa. Składowemi częściami prawa państwowego ogólnego są prawa państwowe szczegółowe: prawo organów rządowych i prawo elementów państwowych; i prawo administracyjne stanowi systemat przepisów prawnych, określających działalność państwa wogóle i wszystkie wynikające stąd stosunki; powyższa dziedzina obejmuje: a) zarząd siły zbrojnej, b) skarbowości, c) spraw zagranicznych, d) sprawiedliwości (prawo karne), e) administracyi wewnętrznej.

Prawo międzynarodowe normuje wzajemne stosunki państw i narodów. Dzielimy prawo powyższe na teoretyczne, czyli filozoficzne, oraz pozytywne, czyli specyalne.

Prawo prywatne lub cywilne dzieli się na prawo rzeczowe, oraz osobowe.

Prawo rzeczowe reguluje stosunek indywiduum do jakiegoś przedmiotu, aby określić okoliczności swobodnego własnowolnego używania go i rozporządzenia.

Prawo osobowe określa stosunki między jednostkami, wypływające z ich pewnego wzajemnego położenia.

Są jeszcze działy prawa, które nie mogą być zaliczone ani do publicznego ani do prywatnego prawa. Są to, t.z. prawa specyalne, mające na względzie pewne wyjątkowe wypadki stanowe, prawa korporacyjne, prawo kanoniczne, zawierające normy, regulujące stosunek Kościoła do społeczeństwa, prawo handlowe, normujące stosunki wymienne między jednostkami, oraz z jednej strony historyczny rozwój instytucyj prawnych — z drugiej zaś wytykające na przyszłość

nowe kierunki. Nakoniec wspomnieć wypada o tak zw. Encyklopedyi prawa; umiejętność ta ma specyalne zadanie: dać systematyczny rzut oka na cały obszar prawa i instytucyj prawnych. Jest to poniekąd krytyczny wstęp do jurisprudencyi (propedeutyka prawa), dla studyów w specyalnych gałęziach, dająca ogólne podstawowe pojęcia.

W ten mniej więcej sposób przedstawia się podział materyj prawnych. Poszczególni autorowie zapuszczają się w nader złożony podział wyprowadzając całe szeregi gałęzi nauk prawnych. Zasadniczo jednakże podstawa podziału zostaje jednakową.

System umiejętności prawnych, wykładany na uniwersytetach, powstał w historycznym rozwoju pod wpływem potrzeb rzeczywistych. Początkowo istniały tylko na uniwersytecie dwa przedmioty prawne: prawo rzymskie i kanoniczne; z czasem dodano do nich i procedurę cywilną. Następnie powiększyło tę grupę prawo karne i procedura karna. Takim sposobem historycznie organizował się fakultet prawny.

W niektórych szkołach średnich wykładano ogólną Propedeutykę prawa, czyli Encyklopedyą prawa, dla wprowadzenia uczniów w całokształt stosunków prawnych.

O przeznaczeniu Gieografii w ogóle i jej stanowisku wszkole, oraz systemach wykładów z tego zakresu, posiadamy w Encyklopedyi wychowawczej wyczerpujący artykuł (patrz Gieografia).

Tu zaznaczamy tylko, że Gieografia społeczna, przez którą rozumiemy z jednej strony Gieografią polityczną, a z drugiej Gieografią ekonomiczną, wykładaną jest w szkołach handlowych średnich, pod ogólną nazwą, zdaniem naszem błędną, Gieografii handlowej.

Powyższa gałąź nauk społecznych ma na celu, na tle i w zależności od warunków naturalnych danego kraju, zaznajamiać nas z jego rozwojem społeczno-ekonomicznym. Z tego powodu rozpatrujemy naprzód stosunki polityczno-kulturalne danej organizacyi społecznej, a następnie dopiero zaznajamiamy się z przejawami i zjawiskami życia gospodarczego. Posługujemy się w tem przedewszystkiem metodą porównawczą, ten bowiem system oparty na analogii może najlepiej uwypuklić fizyognomią danego kraju.

Nie sposób w tak ograniczonych ramach niniejszego szkicu zastanawiać się nad rozwojem historycznym nauk ekonomicznych, stanowiących jednę z ważniejszych gałęzi nauk społecznych. Wypada li tylko zauważyć, że podobnie jak cała wiedza społeczna i ekonomia w swym początku historycznym sięga XVIII stulecia. Zapomnieliśmy, że w dziedzinie gospodarczej współczesny z Rousseau'em Adam Smith kładł pierwsze podwaliny badań metodycznych. Już przed Smithem jednakże w szkole fizyokratycznej, która w rolnictwie widziała jedynie zajęcie produkcyjne i która nazywała ziemię twórczynią wartości i bogactw, mieliśmy właściwe początki metody ekonomii politycznej. Do tego czasu pisarze ekonomiczni, poruszali w swych dziełach różne kwestye, dotyczące życia gospodarczego, ale nie określili istoty zjawisk ekonomicznych.

Mamy więc do czynienia z okresem, t. z. przedhistorycznym, trwającym do połowy XVIII wieku i już historycznym, w którym ekonomia, dzięki fizyokratom i Adamowi Smithowi, staje się nauką systematyczną.

Pisarze ci bowiem poraz pierwszy dali wyczerpującą analizę pojęcia bogactwa, na czem jest oparte i skąd powstaje; dalej zastanawiali się nad wytłómaczeniem wartości, oraz starali się poddać zjawiska gospodarcze pewnym działającym prawom naturalnym, słowem całokształt życia ekonomicznego ujęli w systemat i przedstawili mniej lub więcej dokładną syntezę zjawisk gospodarczych.

Co stanowi zatem podług najnowszych, pogłębionych zapatrywań przedmiot ekonomii politycznej i jak się owe umiejętności dzielą na poszczególne gałęzie?

Wiemy, że planowo zorganizowana działalność, w celu zaspokojenia potrzeb za pomocą zdobycia przy najmniejszym wysiłku pracy największej ilości dóbr materyalnych—nosi nazwę działalności gospodarczej.

Nauka zaś, usiłująca wykryć przyczyny i skutki zjawisk życia gospodarczego, aby w nich odnaleźć ciągłość i przedstawić je jako organiczną całość, nosi nazwę nauki o gospodarstwie czyli ekonomii politycznej.

Wyłoniła się więc kwestya podziału owej nauki. Uczeni francuscy i angielscy nie zajmują się tą sprawą. Spotykamy jedynie w nauce niemieckiej zasadniczy podział (Rau i Menger).

Trzymamy się punktu widzenia Rau'a, który dzieli Ekonomią na teoryą ekonomii, politykę ekonomiczną, oraz naukę skarbowości. Zadanie teoryi Ekonomii polega na badaniu zjawisk gospodarczych i wytłómaczeniu ich przyczyn.

Zadanie polityki ekonomicznej mieści się w zbadaniu i przedstawieniu czynników i warunków rozwoju gospodarczego.

Uznajemy przeto pewien stan za pożądany i stawiamy sobie ideał dla przyszłego rozwoju, czyli stwierdzamy, co być powinno.

Nakoniec nauka skarbowości jest metodą prowadzenia gospodarstw i związków politycznych (państwo, gmina e t c.).

S o c y o l o g i a, podstawa umiejętności społecznych, jest zupełnie nową nauką. Zadanie jej określił w sposób nader trafny prof. Achilles Lorra w swych wykładach, wygłoszonych w Padwie w r. 1900. Uczony ten mówi o celach badań socyologicznych. Socyologii nie idzie o to, aby różnorodne zjawiska socyalne ująć w jednym, wiecznym, nadzmysłowym pierwiastku; całe jej zadanie polega na tem, aby odkryć jednolitą komórkę, z której wywodzą się wszystkie zjawiska społeczne, odnaleźć zjawisko najprostsze, pierwotne, jednolite; słowem, takie, którego rozwojem i dalszem udoskonaleniem byłyby wszystkie różnorodne przejawy społecznego życia, sprowadzone do jednej myśli zasadniczej.

Wykryć tę komórkę, zbadać proces wyłaniający się z różnych zjawisk socyalnych, wniknąć w ich organiczne związki, polegające na wzajemnem powinowactwie lub tożsamości i wreszcie z budowy i przeobrażeń samej komórki wyprowadzić budowę i przemiany organizmu społecznego, będącego tylko wytworem tej ostatniej — oto funkcya i cel socyologii.

Do rozwoju socyologii przyczyniły się trzy, nadające jej kierunek, szkoły: intelektualna Augusta Comte'a, biologiczna Herberta Spencera i ekonomiczna Karola Marxa.

A. Comte, dał tej nowej umiejętności nazwę i określił jej stanowisko w systemie wiedzy ludzkiej. Układa znaną klasyfikacyą nauk, w której ostatni stopień zajmuje socyologia, która poszukuje, w jakich warunkach ogólnych ciała społeczne rozwijają się i utrzymują. Jako nauka najbardziej konkretna nie może być poznana bez znajomości zasadniczych praw, przez inne gałęzie wiedzy wykrytych. Dlatego też występuje na widownią wtedy dopiero, gdy inne przejawy myśli naukowej, doszły do pewnego stopnia rozwoju.

Comte wyróżnia dwa systemy badań: statykę, zajmującą się analizą zjawisk w stanie spoczynku—i dynamikę, która bada społeczeństwo w stanie ruchu i wypowiada zdanie, że pierwiastek intelektualny, t. j. myśl kieruje i porusza światem.

Przeciwne stanowisko zajmuje Herbert Spencer, który mniema, iż uczuciom władzę tę przypisać należy. Nie pod wpływem myśli człowiek działa, lecz pod naciskiem swych uczuć i namiętności. Stąd wyprowadza wniosek, iż zbadanie statyki i dynamiki społecznej możliwe jest nie na drodze analizy duchowej produkcyi człowieka, lecz na podstawie znajomości życia samego indywiduum lub praw jego wewnętrznej organizacyi; nie filozofia zatem, lecz tylko biologia zdoła wykryć tajemnicę społecznego rozwoju.

Podług Comte'a społeczeństwo jest wytworem ludzkiej inteligencyi; Spencer zaś dowodzi, że społeczeństwo jest organiczną całością, podlegającą ściśle niezmiennym prawom natury.

Twórca znów prądu ekonomicznego w socyologii, Karol Marx, mówi, że w produkcyi społecznej wchodzą ludzie w pewne konieczne, od woli niezależne stosunki, które są w związku z danym stopniem rozwoju ich materyalnych sił wytwórczych. Ogół tych stosunków produkcyi stanowi budowę ekonomiczną społeczeństwa — realną podstawę, na której wznosi się gmach prawno-polityczny i której odpowiadają pewne formy społecznej świadomości. Od sposobu wytwórczości w życiu materyalnem zależy wogóle proces społecznego, politycznego i duchowego życia. Należy zauważyć, że ani Marx, ani Engels, kontynuator jego teoryi, nie dali uzasadnienia dowodnego dla swego założenia i na tem polega niższość tej teoryi od wywodów Comte'a i Spencer'a.

Nie sposób zagłębiać się dalej w określenie metod socyologicznych, przekroczyłoby to ramy naszego artykułu.

Ogólnie tylko zauważyć wypada, że socyologia dopiero w czasach ostatnich wywalcza sobie stanowisko w nauce uniwersyteckiej i tylko niektóre szkoły wyższe posiadają jej katedry, pomimo, że cały świat naukowy zgadza się na nieodzowność wprowadzenia tej dyscypliny.

Socyologia, do której studyów należy przystępować z należytem przygotowaniem, ze swej natury nie może być wykładaną w szkole średniej, jedynie możebnym byłby wykład popularny historyi ustroju społeczeństw. Wobec jednakże niewyrobienia tej gałęzi wiedzy i powyższy wykład napotykałby wielkie trudności.

Nim przejdziemy do ostatniego punktu naszych wywodów co do określenia roli ekonomii politycznej w szkołach—musimy zdać sobie sprawę, w jaki sposób dyscypliny społeczne są ze sobą powiązane i czy tworzą całokształt?

Z samego przedstawienia istoty poszczególnych gałęzi nauk społecznych, musimy wnioskować, jak silnemi węzłami są ze sobą złączone.

Jednostka w swych stosunkach ekonomicznych, na każdym prawie kroku musi używać pomocy instytucyj prawnych, które ze swej strony opierają się na socyologii, wskazującej, jakiemi drogami szedł rozwój społeczeństw, oraz ich organizacyi. Gieografia zaś społeczna tworzy poniekąd pośrednie ogniwo w tych umiejętnościach.

O stanowisku nauk prawnych i o socyologii w wykształceniu średniem mówiliśmy powyżej i doszliśmy do wniosku, że z dyscyplin prawnych, jedynie jest możliwą do wykładania propedeutyka prawa; co do socyologii nie ma o niej zupełnie mowy, gdyż do słuchania tego przedmiotu należy posiadać gruntowne ogólne wykształcenie. (O stanowisku gieografii w szkole średniej, patrz art. „Gieografia“ Encyk. wych). Pozostaje do rozpatrzenia kwestya ekonomii politycznej. Sprawa ta staje się aktualną, ponieważ w ostatnich czasach zapanował silny prąd, aby przedmiot ten wprowadzić do szkół średnich. Nawiasem dodajemy, że w szkołach Komisyi edukacyjnej wykładano ekonomią polityczną.

Należy tu jednak rozpatrzyć dwa rodzaje szkół średnich: handlowe i ogólno kształcące, filologiczne i realne.

Co do pierwszych nie może być dwóch zdań. Wykład ekonomii politycznej, zaznajomienie się z przejawami życia gospodarczego powinny być w nich prowadzone ściśle i metodycznie. Szkoły średnie, handlowe powinny dać wychowańcom również całokształt wiadomości fachowych—specyalnych. Wielu bowiem po skończeniu szkoły handlowej wstępuje odrazu na drogę działalności praktycznej.

Godniejszą zastanowienia jest sprawa wykładu ekonomii politycznej w szkołach ogólno kształcących. Nasuwają się tu dwie zasadnicze kwestye: czy dla osiągnięcia zadań, zakreślonych przez szkołę średnią, nieodzowny jest wykład ekonomii politycznej, oraz w jakim stopniu należy go wprowadzić? — Przyjmujemy za wytyczne cele szkoły średniej punkta następujące: dać wychowańcom całokształt samodzielnego wykształcenia, które podanem powinno być w formie skończonej pod względem naukowym, aby następnie przy egzaminie ostatecznym uczeń wykazał nie tyle formalną znajomość danych przedmiotów, ile ogólne oryentowanie się w wynikach wiedzy. Szkoła średnia ma przedewszystkiem na względzie przygotować ucznia do badań samodzielnych, oraz do wszkolenia jego umysłu do studyów wyższych. (P a u l s e n Friedrich: Die höheren Schulen Deutschlands und ihr Lehrerstand zu ihrem Verhältnis zum Staat und zur geistigen Kultur. Braunschweig, 1904.

Wobec postawionych powyżej zadań, bezwątpienia ekonomia polityczna, traktowana narówni z innemi przedmiotami, przyczyni się do rozszerzenia widnokręgów myślowych, da możność zastanawiania się nad temi zjawiskami życiowemi, które nie stanowią przedmiotu badań w szkole średniej. Pozostaje pytanie do rozstrzygnięcia, kiedy i w jakim zakresie, oraz na jakich przygotowawczych podstawach należy ją wykładać?

Otóż, sądzimy, że tylko w klasie ostatniej, VIII, uczeń przeszedł już całą szkołę—posiada pewien zasób wiedzy i doświadczenie, umie mniej-więcej oddziaływać na otaczające życie. Ekonomia ma pomódz mu właśnie do umiejętnego grupowania dostrzeżonych zjawisk społecznych, do samodzielniejszego zapatrywania się na

przejawy życia społecznego, jednem słowem, do pewnego rodzaju syntezy rozwoju kulturalno-gospodarczego. Jakim jednakże czasem przedmiot ten rozporządzać może?

Bierzemy program szkolny klasy VIII, obowiązujący w naszych zakładach naukowych. Na religią wypada godzin 2; na języki starożytne i nowożytne g. 17, na matematykę g. 3; na fizykę i nauki przyrodnicze g. 7; na historyą g. 3 wreszcie na logikę godzin 2. Razem tygodniowo godzin 34, a więc 4 dni w tygodniu po godzin 6, a dwa dni po 5.

Przy istniejącym przeto programie trudno wcisnąć jeszcze ekonomią polityczną, gdyż wtedy nastąpi przeładowanie szkodliwe dla rozwoju prawidłowego uczniów. Jedynie więc ze zmniejszeniem godzin wykładowych innych przedmiotów można pomyśleć o ekonomii. Z różnorodnych gałęzi przedmiotów, można jedynie usunąć albo jednę godzinę przyrody, albo też języków na korzyść ekonomii politycznej, jednocześnie powiększając o taką godzinę wykład powyższych przedmiotów w klasach niższych. Tym sposobem na ekonomią polityczną przypadnie 1 godzina wykładu w klasie VIII. Co przez ten czas wyłożyć jest w stanie nauczyciel?

Chyba niepodobna zamknąć w tak szczupłych ramach teoryi ekonomicznej. Powierzchowne jej traktowanie, może tylko ucznia raz na zawsze do niej zniechęcić. To też Ekonomia dla efektu pomieszczona w programie szkoły średniej zejść może do rzędu przedmiotów, które się za podrzędne uważa. Czy jednak usunąć ją należy zupełnie? Tego nie chcemy powiedzieć. Uwzględnić ją trzeba, tylko w sposób właściwy. Ku temu zaś nadają się dzieje powszechne, które do takiego oparcia się na podkładzie ekonomicznym niejednokrotnie nastręczają sposobność.

Wszystko to, co w danej epoce obniża lub podnosi wartość pracy, ogranicza lub rozszerza jej swobodę; ułatwia lub utrudnia wymianę, wytwórczości lub płodów przyrodzonych, co wreszcie wpływa na podniesienie lub obniżenie waluty, stopy procentowej i t. d. powinno być, obok wypadków dziejowych naznaczone i silnie podkreślone w wykładzie.

Dopiero na takim podkładzie można dać pewnego rodzaju syntezę, ekonomii nie zajmując uczniów, jej teoryą w zbyt szczegółowy sposób.

Literatura. Niepodobna wyczerpująco dać bibliografii z zakresu ekonomii politycznej. Ograniczamy się przeto do wymienienia dzieł najwybitniejszych, w odnośnych podręcznikach ekonomii. I tak: Dzieła zasadnicze, w językach obcych: Arystoteles: Politeia Athenaion.—Plato: Respublica, z komentarzami Stallbaum'a Editio II, 2 vol 1858—1859. Tomasz z Akwinu: Summa thelogiae Commentarii Sententiarum. — De regimine principum. — Montchretien: Traité de l' Oeconomie Politique, dédié au Roy et à la Reyne mére, Roy 1615.—Mun Tomasz: Englands treasure by foraign trade, or the ballance of our trade ist the ruleof our treasure. Londyn, — 1664. — Bois-Guillebert: Détail de la France. 1695, Factum de la France, 1706. Quesnay Franciszek: Tableau économique avec son application ou extrait des économies royales de Sully, Wersal, 1758. Turgot: Administration et oeuvres économiques. Edition L. Robineau, 1889.—[Petite bibliothéque économique française et étrangère. Table de matières: Eloge du Gournay (1758). Réflexions sur la formation et la distribution des richesses (1766) etc].— Smith Adam: An Inquiry into the nature and causes, of the wealth of nation, 1776. Tłómaczenie polskie

tego dzieła wyszło w początkach XIX wieku jako streszczenie obszerne, Znoski Jana p. t. Nauka ekonomii politycznej podług Ad. Smitha. Wilno, 1811.

Malthus Robert: Essay on the principles of population, Londyn, 179 . Ricardo Dauid: On the principles of political economy and taxation. Londyn, 1817. (Tłómaczenie polskie Kunatta, r 1826).

Mill Stuart John: Principles of political economy with some of their applications to social philosophy. Londyn, 1848.

(W przekładzie polskim: Zasady ekonomii politycznej z niektóremi zastosowaniami do ekonomii społecznej, napisał po angielsku John Stuart Mill. tłómaczyli R. P. i B. Petersburg, 1859.—Marx Karol: Kapital. zur Kritik der politischen ökonomie. Lassalle Ferdynand: System der erworbenen Rechte. Lipsk, 1860. Tenże: Offenes Antwortschriften and. Centralkomitée zur Berufung eines allgemeinen deutschen Arbeite 'zvereins Leipzig, 1860. Herr Bastiat: Schultze v. Delitsch, der ökonomische Julian oder Kapitai u. Arbeit. Berlin, 1864). Tłómaczenie posiadamy w języku polskim wyjątków). Eneken August: Grundriss der Nationalökonomie. Lipsk, 1902. Die Zeit vor Adam Smith (wyszedł t. 1).—Rambaud: Histoire des doctrines économiques Paryż, 1898.—Roscher: Geschichte der Nationalökonomik in Deutschland. Monachium, 1874. Tenże: Zu Geschichte der englischen Volkswirtschafstslehre Lipsk, 1851.—Adler: Geschichte des Socialismus und Communismus. Lipsk, 1899.

Bücher Karol: Die Entstehung der Volkswissenschaft. Tubingen, 1901.—Ingram: History of political economy: (W przekładzie polskim Dr. Zofii Daszyńskiej Golińskiej).—Sombart Werner: Socialismus und sociale Bewegung in XIX Jahr. (przekład Dr. Z. Daszyńskiej-Golińskiej).

Schäffle: „System". Tubingen, 1870. Boecker Wilhelm: System der Volkswirtschaft. Stuttgard, 1872. — Wagner Adolf: Grundlegung der politischen Ökonomie. Berlin, 1892.--Schmoller Gustaw: Ueber einige Grundfragen der Volkswirtsthaft. Grundriss der allgemeinen Volkswirtschafftslehre. Lipsk, 1901. Philipowicz Eug: Grundriss der opolitischen Ökonomie. Tübingen, 1904.—Conrad J. Grundriss zum Studium der plitischen Ökonomie. Jena, 1902 —Menger K.: Methode der Sozialwissenschaften und der politischen Ökonomie. Lipsk, 1883. Iwaniukow: Politiczeskaja ekonomia: (przekład polski wr. 1890).—Żelunow: Politiczeskaja ekonomija: (przekład polski, 4 wydanie, Wł. Lindelfelda, St: Majewskiego, Wysmackego. Łódź, 1907.—Gide Karol: Principes d'economie politique, (tłómaczenie polskie z wydania r. 1884). Także: Encyklopedye, prace zbiorowe, czasopisma i t. d.): Handwörterbuch der Staatswissenschaften. Wydane przez prof. Conrada, Elstera, Lexisa, Löhninga. Jena, 1898—1904, tomów VII.

Najbardziej wyczerpujące wydanie w literaturze wszechświatowej w tym kierunku. Dzieło to zawiera artykuły nie tyle encyklopedyczne, ile traktaty naukowe i oryginalne, oparte na źródłowych badaniach. Przy każdej pracy podaną jest wyczerpująca literatura przedmiotu. Wörterbuch der Volkswissenschaft, zwei Bände. Wydawca prof. Dr. L. Elster. Jena, 1898. Teraz wychodzi zeszytami nowe wydanie tegoż dzieła.—Schönberg Gustaw: Handbuch der politischen Ökonomie in Verbindung mit Dr. Buchanberger, Dr. Conrad, prof. Tolly, prof. Löhning, prof. Dr. Meyer i t. d. Tubinga, 1896. Tom I—III Volkswirtschaftslehre, tom IV—V, Finanzlehre. Poszczególne rozdziały opracowane przez specyalistów w danym przedmiocie. Istnieje w języku polskim streszczenie tego dzieła.

Wagner Adolf: Lehr und Handbuch der politischen Ökonomie in einzelnen selbständingen Abtheilungen, Leipzig 1890—1895. —Tenże; Handbuch der Wirtschaftskunde Deutschlands. Lipsk, 1901, tomów 3. Merck: Warenlexikon für Handel, Industrie und Gewerbe. Lipsk, 1892.—Palgrave: Englisch. Dictionary of political Economy, Londyn, 1900—1904.—L. Say i Challey: Nouveau dictionnaire d'economie politique. Paryż, 1890. Mühlbrecht: Wegweriser durch die neuere Litteratur der Rechts und Staatswissenschaften. Berlin, 1893.

Sommerstein: A Bibliography of Social and Political Economy, Law and Education. Londyn, 1897.—Conrad: Jahrbücher für Nationalökonomice. Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft, wyd. Schmoller. Zentralblatt für die gesammte Staatswissenschaft. Nachrichten für Handel und Industrie. Zusammengestelt an Reichsamt dos Innern. Annuaire de l'économie politique. Paryż od 1843. l'Economiste français Journal des économistes. La réforme sociale.

Co się tyczy naszej literatury ekonomicznej posiadamy pewien dorobek w przeszłości. Właściwie przeżywaliśmy wszystkie niemal kierunki, które uwydatniły się w literaturze ekonomicznej zachodnio-europejskiej. Pierwszymi dziełami gospodarczemi były prace z zakresu badań nad kwestyami monetarnemi w wieku XV i XVI. Mikołaj Kopernik w traktacie, poświęconym stosunkom gospodarczym, wskazuje, jako jednę z przyczyn rozstroju ekonomicznego w Polsce istnienie w niej lichej monety, nie jednolitej i różnej w rozmaitych jej częściach.

Oprócz Kopernika wielu pisarzy polskich wieku XVI i XVII zajmuje się sprawami przemysłu, handlu etc. We wszystkich dziełach przebija dążność reformatorska ku odrodzeniu ekonomicznemu kraju. Wspomnieć należy o Janie Ostrorogu (1477), o Stanisławie Orzechowskim, o Andrzeju Fryczu-Modrzewskim i innych.

Szkoła fizyokratów wywarła u nas wpływ niejaki. Znalazła doktryna ta komentatorów w Polsce, jak: ks. Antoni Popławski, ks. Hieronim Stroynowski i brat jego Waleryan, Hugo Kołłątaj i Stanisław Staszyc. Możemy tu jednak zauważyć bardzo charakterystyczne zjawisko. Pisarze ci teoretycznie zbliżali się do fizyokratyzmu; praktycznie jednak byli lennikami industryalizmu — hołdując w praktyce ideom merkantylnym i uprzedzając poniekąd pojęcia Smitha. Publicystyka ówczesna wypowiadała się nawet przeciwko fizyokratyzmowi. Nie jest przeto ścisłem twierdzenie, jakoby Polacy byli niewolniczymi komentatorami szkoły fizyokratów. (Rozwój pojęć ekonomicznych w Polsce w końcu XVIII wieku, p. Żelisława Grotowskiego, Warszawa, 1908). Polityka zaś praktyczna w Polsce nosiła charakter wybitnie merkantylistyczny (porów: Geschichte der Armenpflege in Warschau p. tegóż: Lemberg, 1907). Grabski Stanisław. Zarys idei społeczno-gospodarczej, w Polsce. Kraków, 1903.

System Smitha znalazł u nas wielu zwolenników, przewszystkiem w Fryderyku Skarbku, prof. uniwersytetu Warszawskiego. W dziele swem „Elementarne zasady gospodarstwa narodowego", występuje on, jako zwolennik Ad-Smitha. Bardziej oryginalnym był Józef Supiński, który podejmuje myśl stworzenia specyalnej „Szkoły polskiej gospodarstwa społecznego" (1862). Supiński wykazuje odrębności naszego bytu gospodarczego i wyprowadza stąd wniosek że należy innemi drogami, niż zachodnia Europa, dążyć do rozwoju gospodarczego. Podaje cały szereg reform i wskazówek, które należy wcielić w życie.

Po za tymi pisarzami w epoce klasyczyzmu na polu badań społecznych występują: Ludwik Wołowski, piszący po francusku, Leopold Jakubowski, wreszcie August Cieszkowski autor rozprawy: „Du crédit et de la circulation" (1839), oraz dzieła „Ojcze nasz", w którem znajdujemy wiele myśli społeczno-ekonomicznych.

Po roku 1863 powstaje w Warszawie pismo „Ekonomista“, które pomimo przerw w wydawnictwie i zmian redaktorów, przetrwało aż do chwili obecnej. Poza tem na gruncie galicyjskim wychodzi szereg czasopism prawno-ekonomicznych.

W ostatnich czasach pojawiają się liczne prace i badania na polu stosunków gospodarczych. Z ekonomistów należy wspomnieć o profesorach na wszechnicach galicyjskich: Stanisławie Głąbińskim, Pilińskim i Czerkawskim i Ochenkowskim.

Na uniwersytetach szwajcarskich pracują polscy ekonomiści we Fryburgu prof. Antoni Kostanecki—w Lozannie, prof. Leon Winiarski.

Z młodszych ekonomistów w Galicyi zasługują na uwagę badania stosunków ekonomicznych w dawnej Polsce, jak: Dr. Gargas, Dr, Kutrzeba, i Dr. Szelągowski, wreszcie Dr. Franciszek Bujak, który poniekąd pierwszy zwrócił uwagę na tworzenie budżetów robotniczych i włościańskich (na wzór Le Play'a). W tej materyi wydał on cały szereg prac i monografij ekonomicznych poszczególnych wsi i miasteczek. Również dr. Daszyńska-Golińska prowadzi poważne studya w podobnym kierunku. Dr. Stanisław Grabski, profesor Szkoły rolniczej w Dublanach, wydał cały szereg prac z zakresu historyi stosunków gospodarczych. Ważnym przyczynkiem do wyświetlenia zadań ekonomicznych jest jego traktat: „O wartości“.

Do równie sumiennych badaczów ekonomii należą: dr. Julian Marchlewski—autor „Fizyokratyzmu w Polsce“, następnie E. Abramowski Władysław Grabski, Ludwik Krzywicki, Kazimierz Krauze, H. Forszteter, Władysław Studnicki, Stanisław Koszutski, Adolf Suligowski, Bohdan Wasiutyński, redaktor Ekonomisty, autor „społeczno - gospodarczej historyi Polski“ (dr. Kazimierz Rakowski, Jan Kucharzewski, Henryk Stecki, Stanisław A. Kempner i inni.

W końcu podajemy spis podręczników ekonomii pol. w języku polskim.

Dr. Daszyńska-Golińska: Zarys ekonomii społecznej. Lwów, 1898. Tejże Ekonomia społeczna, 2 tomy. Warszawa, 1907.—Heryng Zygmunt: Logika ekonomii. Warszawa, 1891.—Studnicki Władysław, Biliński Zygmunt: System ekonomii społecznej. Lwów, 1894, (tom II opracował prof. St. Głąbiński).—Koszutski Stanisław: Podręcznik ekonomii politycznej. Warszawa, 1905. Bouffał Bronisław: Wykład ekonomii politycznej. Warszawa, 1905.—Kempner Stanisław: Zarys ekonomii społecznej. Warszawa, 1907, 2 wyd.—Załęski Witold: Zasady ekonomiki. Warszawa, 1889.—Głąbiński Stanisław: Ekonomika społeczna. Lwów.—Stecki Jan: Zasady ogólne ekonomii społecznej. Warszawa, 1898.—B. S.: Ekonomia polityczna. Warszawa, 1891.—J. Milewski i W. Czerkawski: Polityka ekonomiczna, tom 2. Lwów, 1905.—Piasecki J.: Ekonomia polityczna według najznakomitszych badaczów ułożona. Warszawa 1888.—Krusiński Stanisław: Szkice ekonomiczne i filozoficzne. Warszawa; 1892. Grabski Stanisław: Rozwój teoryi wartości i jej stan obecny. Kraków, 1898.—Tenże: Teorya i praktyka ekonomii. Warszawa, 1897.—Winiarski Leon: System ekonomii matematycznej. Warsz. 1898.

Dr. Z.G.

Nehring Władysław, ur. 23 października 1830 r. w Klecku pod Gnieznem,*) uczył się początkowo w domu, następnie od r. 1842 w poznańskiem gimnazyum Maryi Magdaleny, pod kierunkiem znanych profesorów: Wannowskiego, Schwemińskiego, Brettnera, Cegielskiego, Marcelego Mottego, Jana Rymarkiewicza. Ukończywszy gimnazyum, udał się na studya uniwersyteckie do Wrocławia, gdzie na wydziale filozoficznym oddał się badaniom filologicznym i historycznym; z profesorów największy wpływ wywarł nań znany historyk R. Roepel. W r. 1856 uzyskał stopień doktora filozofii na podstawie pracy p. t.: „De rerum Polonicarum saeculi XVI scriptoribus"; złożywszy następnie egzamin na nauczyciela gimnazyalnego, został nauczycielem najpierw w gimnazyum w Trzemesznie, a potem w Poznaniu. W r. 1848 otrzymał katedrę filologii słowiańskiej w Wrocławiu, którą piastował do 1907 r. W roku 1876 i 1886 był dziekanem wydziału filozoficznego, w r. 1893 rektorem.

Wydał szereg prac historycznych, literackich i językowych. Z prac językowych zasługują przedewszystkiem na uwagę: „Ueber den Einfluss der altcechischen Sprache und Literatur auf die altpolnische, Pieśń Bogarodzicy. Iter florianense (Poznań, 1871), Psalterii Florianensis partem polonicam ad fidem codicis recensuit opperatu critico, indice locupletissimo instruxit (Poznań, 1883). Die Sophien Bibel, Kazania gnieźnieńskie, przedewszystkiem zaś najważniejsze wogóle dzieło N-a. Altpolnische Sprachdenkmäler (Berlin, 1886).

Z prac literackich: Kurs literatury polskiej, dla użytku szkół (Poznań, 1866), Die dramatisirte geschichte Josephs von N. Rej (Berlin, 1886), Treny J. Kochanowskiego, Odprawa posłów greckich J. K., Jan Kochanowski (Warszawa, 1899); Początki poezyi dramatycznej w Polsce (1857), Wespazyan Kochowski i jego liryki, Psyche Andrzeja Morsztyna, Poezye Krasickiego, Kilka rozpraw o Mickiewiczu, Zaleskim, Krasińskim, Słowackim. Niektóre z powyższych prac zebrane są w jego Studyach literackich (Poznań, 1884). Prace N-a odznaczają się sumiennem i metodycznem opracowaniem przedmiotu, zwłaszcza prace jego filologiczne należą do najcenniejszych w tym zakresie.

Jako profesor położył N. znaczne zasługi, wykształciwszy cały szereg dzielnych pracowników na niwie historyi literatury polskiej. Wykładał dzieje literatury polskiej, czeskiej, rosyjskiej itp., gramatykę i starożytności słowiańskie, prowadząc przytem seminaryum w dwóch oddziałach: staropolskim i starosłowiańskim. Niemałą zasługą N-a jest otworzenie seminaryum słowiańsko-filologicznego we Wrocławiu. W całym swym zawodzie profesorskim przyświecał uczniom głęboką wiedzą, sumiennem spełnianiem obowiązków, wśród trudnych zaś warunków nie zapomniał nigdy o ważności swego posterunku. Pięknie określił znaczenie N-a A. A. Kryński: „Od ławy szkolnej pełen miłości dla nauki, pracą dla tejże nauki wypełnił życie. W badaniach szukał jedynie prawdy; w sądach swoich spokojny i sprawiedliwy; w stosunkach z młodzieżą życzliwy i wielce uczynny; bogatą swą wiedzą dzielił się chętnie z drugimi; szerząc naukę wśród obcych, mowę ojczystą i literaturę uważał za cenne skarby narodowe i pracy nad niemi znaczną część sił umysłu swego poświęcił".

Do uczniów N-a wybitniejszych należą: Rafał Loewenfeld, K. Rocmer, Jan Leciejewski, Antoni Danysz, M. Rowiński, Ignacy Chrzanowski, Mikołaj Bobowski, Bronisław Dembiński, Bolesław Erzepki, Bronisław Kąsinowski, Adam Babiaczyk i wiele innych.

Zasługi N-a znalazły powszechne uznanie, tak np w r. 1878 wręczyło mu Towarzystwo literackie słowiańskie w Wrocławiu wieniec srebrny w uznaniu jego zasług; w r. 1882 obchodzono uroczyście 25-letni jubileusz jego działalności naukowej, w r. 1900 70-tą rocznicę urodzin, a w r. 1906 50-tą rocznicę uzyskania stopnia doktora filozofii. W uznaniu zasług wliczyły N-a w poczet swych członków: Akademia Umiejętnośei w Krakowie i Akademia nauk w Petersburgu.

---

*) Gdy artykuł ten był już złożony, gazety podały wieść, iż znakomity uczony, w d. 20 stycznia 1909 r. dokonał swego żywota (Przyp. Redakcyi).

Literatura: W. Grochowski: W. N. „Tygodnik Illustrowany“ 1868, II, 217—8. J. K. Plebański: W. N. „Kłosy“ 1882, I, 154—5. 163—6, 179—82. W. Hahn: W. N. (Sylwetka jubileuszowa). „Gazeta Warszawska“ 1901. nr. 6, (przedrukowane w Przewodniku naukowym i literackim. dodatku do Gazety Toruńskiej 1901, nr. 2, „Kraju“ 1901, nr. 20, str. 227—9, „Pracy“ 1904, str. 559—60. A. A. Kryński: W. N. Pamiętnik literacki (Lwów 1905, 119 — 128). B. Kąsinowski: Garść wspomnień (Ku upamiętnieniu jubileuszu prof. Nehringa). „Słowo polskie“ 1905, nr. 595, str. 7—8.

Wiktor Hahn.

Nepiodyka, patrz: Wiek niemowlęcy.

Nerwowość. Nerwowość u dzieci i młodzieży dzisiejszej spotykamy często i niepokoi ona bardzo zarówno rodziców jak i wychowawców. — Istota nerwowości polega na braku równowagi pomiędzy pobudzeniem układu nerwowego, a jego oddziaływaniem, to znaczy, że nawet słabe, drobne podniety są w stanie wywołać u dziecka nerwowego silną reakcyą ze strony organizmu i zostawiać długotrwałe ślady w układzie nerwowym. — Objawy nerwowości są najrozmaitsze i dotyczą wszystkich sfer życia fizycznego i umysłowego dziecka we wszystkich okresach jego rozwoju. Tak niemowlę nerwowość swą zdradza nadmierną ruchliwością, cierpi na bezsenność, za lada niedyspozycyą, przy najmniejszem podnieceniu ciepłoty, podczas ząbkowania, które u normalych dzieci przechodzi bezkarnie, dostaje drgawek, ruchów konwulsyjnych i t.p. U starszych nieco dzieci nerwowość objawia się również rozmaicie: to jako niezwykła, niczem nieumotywowana zmienność usposobienia: dziecko nerwowe już to śmieje się, już to płacze bez wyraźnego powodu, raz całuje się i pieści z towarzyszami zabawy, to dokucza im i swarzy się z niemi bez przyczyny; dziecko nerwowe zdradza nadmierną lękliwość; często boi się samotności, ciemności, nie mówiąc już o burzach i piorunach; sypia też bardzo niespokojnie, w nocy dostaje napadów, t. zw. strachu nocnego, kiedy zrywa się z krzykiem z łóżka, woła o ratunek z powodu braku tchu i t. p. Skarży się na rozmaite dolegliwości, na bóle zmienne, których lekarz nie może sobie inaczej wytłómaczyć, jak tylko nadmierną wrażliwością nerwową lub urojeniami psychycznemi. Dziecko nerwowe zdradza początkowo objawy hysteryi, neurastenii, jest skłonne do tańca Ś-go Wita, czyli pląsnicy, do tików, do paraliżów przejściowych histerycznych i t. p. W sferze umysłowej objawia niemożność skupiania uwagi na jednym przedmiocie, pomimo w ogóle lotności ujmowania podawanych myśli. W sferze moralnej stwierdzić można u dziecka nerwowego to nadczułość, to nadmiernie wygórowaną miłość własną i ambicyą, to przypomnienie wrażliwości: zdradza ono egoizm, popęd do kłamstwa i t. p. Pod tym względem dzieci nerwowe dostarczają zastępu dzieci, t. zw. anormalnych pod względem umysłowym i moralnym. W sferze fizycznej u dzieci nerwowych spotykamy skłonność do bólów głowy, do omdlewań: dziecko nerwowe np. na widok krwi, przy niewielkim względnie zmęczeniu, przy niezbyt nawet silnem wzruszeniu łatwo mdleje, doznaje drżenia rąk i nóg, obficie się poci,

Ręce miewa często sine, zimne i wilgotne, jako następstwo nieprawidłowej czynności nerwów naczynio-ruchowych i wadliwego krążenia krwi. Dziecko nerwowe miewa wymowę niewyraźną, to trzepie, to jąka się, zacina lub szepleni. Łatwiej, niż inne dzieci, albo z własnej inicyatywy, albo za namową drugich, oddaje się samogwałtowi.

Przyczyny nerwowości dzieci są również rozmaite; przedewszystkiem tkwią one w samych rodzicach, przez co dzieci, obarczone pod względem neuropatycznym, t. zw. pochodzące z rodzin, w których, w bliższej lub dalszej linii, istnieją alkocholicy, epileptycy, chorzy nerwowo lub umysłowo, niezrównoważeni, pasyonaci i t. p., już z przyjściem na świat przynoszą ze sobą skłonność do nerwowości, a nawet do chorób nerwowych i umysłowych. Oczywiście dziecko będzie bardziej skłonne do tych chorób, jeżeli oboje rodzice są nerwowi, mniej, jeśli tylko jedno z nich. Dalej na nerwowość dziecka wpływa ten lub inny stan rodziców w chwili jego poczęcia, zwłaszcza zaś opilstwo. Znaną jest rzeczą, że znaczny procent idyotów należy do dzieci pierworodnych, poczętych w okresie libacyj weselnych. W Belgii idyotów nazywają „dziećmi niedzieli". Uczucie odrazy matki do ojca w chwili poczęcia niemniej niekorzystny wpływ na systemat nerwowy przyszłego dziecka wywiera. Również stan fizyczny rodziców, znaczna różnica wieku, syfilis (przymiot), którego z rodziców, doniosłą pod tym względem odgrywają rolę. Niepokój matki w okresie ciąży, wstrząśnienia moralne, urazy fizyczne, zwłaszcza w okolicy brzucha, a dalej nieprawidłowości porodu odbijają się niemniej na mózgu i nerwach płodu. Po przyjściu dziecka na świat, wszelkie błędy w dziedzinie jego wychowania fizycznego, umysłowego lub moralnego mszczą się surowo, przedewszystkiem na systemie nerwowym. Gdy chodzi więc o niemowlęta, wszelkie uderzenia, wypadnięcia z kołyski i wogóle wstrząśnienia mózgu dziecka mogą okazać się bardzo szkodliwemi w następstwach. Toż samo można powiedzieć o używaniu przez matki karmiące alkocholu, który, jak wiadomo, przechodzi w pokarm i wywoływać może nawet drgawki u niemowlęcia. W starszym nieco wieku nieregularne lub wadliwe odżywianie przedwczesne podawanie mięsa, dodawanie do potraw ostrych przypraw, częstowanie dzieci napojami alkoholowemi odbijają się niemniej, szkodliwie na delikatnym systemacie nerwowym u dziecka. Brak regularnej czynności żołądka, skłonność do obstrukcyi i do samozatrucia ustroju, wytwarzającemi się gazami i fermentami, obecność robaków w przewodzie pokarmowym często na drodze odruchowej, powodują rozdrażnienie, drgawki i inne objawy nerwowe. Osobliwie wielką szkodę nerwom dziecka wyrządza brak należytego snu. Dzieci, których umysł od pierszych dni życia ma do pokonania olbrzymią pracę umysłową, o ile nie dają swemu mózgowi należytego wypoczynku podczas snu, wpadają wcześnie w stan rozdrażnienia nerwowego i narażają się bardzo na rozmaite choroby nerwowe. Zwłaszcza następstwa tego dają się odczuć wtedy, skoro dziecko w ciągu dnia ulega ciągłemu podnieceniu, jeśli np. rodzice, skoro mają do czynienia jeszcze z niemowlęciem, ekscytują je ciągłemi pytaniami, zwracaniem jego uwagi na te lub inne przedmioty, a skoro jest starszem, dostarczają mu nadmiaru wrażeń przedwcześnie (teatr, cyrk i t. p.) i nadmiernie przeciążają je pracą umysłową. (Patrz: Hygiena szkolna t. V). Dziecko, szczególniej jeśli ma wrodzoną lub zaszczepioną wygórowaną ambicyą, nieraz chętnie pokonywa wysiłki umysło-

we, nie bacząc, iż przytłumiając w sobie uczucie znużenia, rujnuje w ten sposób swe nerwy. Dzisiejsza szkoła ze swą wieloprzedmiotowością w wykładach, z przeciążeniem, ze swemi egzaminami, torturującemi układ nerwowy, dziecka z walką o dyplom i o karyerę życiową, z zapoznawaniem nieraz zupełnem potrzeb ciała i nerwów — to jeden wielki łańcuch przyczyn nerwowości naszych dzieci. Na ołtarzu Molocha, zwanego potrzebami życia i walką o byt składamy w ofierze to, co jest najcenniejszego w dziecku, a przyszłym człowieku — jego nerwy. Podobnie jak w dziedzinie wychowania umysłowego przeciążanie, tak w dziedzinie wychowania moralnego brak logiki i konsekwencyi w wychowaniu wywołuje lub potęguje istniejącą w zarodku nerwowość dziecka. (Patrz „Gwałtowność"). Jak z jednej strony nadmierna surowość, kary fizyczne, straszenie dzieci, wytwarzanie w nich stanu ciągłej obawy i niepokoju wewnętrznego, rozbujanie ich wyobraźni przez wypełnianie ich umysłu tworami fantazyi, tak z drugiej nadmierna łagodność, pobłażanie kaprysom dziecka, doprowadza do tego, iż ono staje się potem tyranem swych rodziców i wychowawców i atakami nerwowemi, spazmami i t. p. stara się osiągnąć spełnienie swych zachcianek. Wszystko to targa wątłym systemem nerwowym dziecka, czyni je w następstwie nadmiernie czułem i wrażliwem (patrz Hygiena umysłu).

Jak zapobiedz nerwowości i chorobom nerwowym u dzieci? Odpowiedź i na to pytanie wypływa z wyłuszczonych powyżej przyczyn nerwowości. To więc, co zapobiegać będzie przyczynom nerwowości, zapobieże i ich skutkom. Ujmijmy je w kilku słowach. Przedewszystkiem należy wytwarzać opinią w społeczeństwie, że osoby, obciążone chorobami nerwowemi i umysłowemi, nie powinny się żenić, a przynajmniej nie powinny zawierać związków małżeńskich z podobnemi osobami, t. j. również neuropatycznie usposobionemi. Dalej, należy szerzyć racyonalnie zasady hygieny małżeństwa, hygieny ciąży. Dobrym jest projekt rozdawania odpowiednich przepisów higienicznych przez osoby duchowne młodym parom podczas dawania ślubu, lub matkom przy chrzcie dziecka. Nadzwyczaj doniosłem jest racyonalne odżywianie i pielęgnowanie dzieci w pierwszych latach życia. (Szczegóły, patrz: „Hygiena odżywiania T. V). Należy odżywiać dzieci regularnie, niemowlęta wyłącznie mlekiem, starsze nieco potrawami przeważnie mącznemi, mlecznemi, jarzynami, kaszkami i t. p. Do lat 3-ch dobrze jest dzieciom mięsa zupełnie nie dawać. Alkohol, kawa, herbata mocna, winna być ze spisu potraw dla dzieci zupełnie wykluczone. Należy dbać bardzo o to, żeby dzieci dostatecznie się wysypiały. Niemowlęta powinny spać, ile zechcą, dzieci starsze do lat 4-ch ze dwie godziny w dzień i 10 — 11 godzin w nocy. Nie należy zbyt gorliwie zabawiać dzieci. Najlepiej, gdy dzieci małe bawią się i mówią wtedy, kiedy chcą. Rzecz oczywista, że w stosunku do dzieci rodzice i wychowawcy powinny być bezwzględnie logiczni i konsekwentni, jeśli pragną wychowańcom swym zapewnić jaką taką równowagą systemu nerwowego (patrz Hygiena umysłu i uczucia T. V). Skoro chodzi o dzieci w okresie szkolnym, należy unikać najpierw zbyt wczesnego rozpoczynania nauk. Dzieci nerwowe najczęściej okazują większe od innych zdolności. Często w wątłym ich ciele mieści się przedwcześnie i nadmiernie rozwinięty mózg. Dzieci takie należy oszczędzać, żeby ustrzedz mózg ich od przepracowania i przedwczesnego wyczerpania. Nietylko dzieci obdarzone wybitnemi zdolnościami, ale i średnie-

mi, a tem bardziej dzieci słabo uzdolnione, z mózgiem od natury mniej rozwiniętym, należy strzedz od przeciążenia nauką w szkole. Szkoła powinna daleko większy, niż to się dzisiaj dzieje, kłaść nacisk na ćwiczenia fizyczne, gry i zabawy ruchowe, na sporty, na wycieczki zamiejskie i t. p., co dla umysłu zmęczonego pochłanianiem wiedzy książkowej, stanowi ogromne wytchnienie. Zwłaszcza należałoby zwrócić uwagę na nadzwyczaj zaniedbaną u nas stronę wychowania fizycznego dziewcząt, jako przyszłych matek; na przeciążanie ich pracą umysłową. Blednicę — chorobę systemu krwionośnego na tle nerwowym, spotykamy bardzo rzadko po wsiach; natomiast, głównie u uczących się dziewcząt miejskich. Bezwzględne zniesienie w klasach egzaminów przejściowych, które już nieraz u dzieci więcej wrażliwych, z nadmierną wybujałą miłością własną, bywały przyczyną targania się na życie własne, uważam za rzecz niecierpiącą zwłoki. Radykalnej zmianie uledz powinien system oceny postępu uczniów za pomocą stopni. Wszystko to bowiem niemiłosiernie targa nerwami zwłaszcza dzisiejszej przeczulonej młodzieży. Nadmierne obciążanie młodzieży zadawaniem wypracowań domowych, zmuszanie ich do siedzenia w domu późno w nocy nad lekcyami z racyi jakoby wymagań „kursu“ szkoły—wszystko to mści się nieubłaganie na młodych mózgach, wytwarzając w nich skłonność do neurasteniii histeryi, nie mówiąc już o innych ciężkich chorobach umysłowych (patrz Hygiena szkolna T. V). Ograniczenia więc kursu nauk do rzeczy najniezbędniejszych, baczna kontrola nad stanem zdrowia, a zwłaszcza nerwów ze strony lekarza szkolnego, tego sumienia hygienicznego każdej szkoły: oto zasadnicze postulaty hygieny nerwów uczącej sie młodzieży. Jako do ideału, aczkolwiek odległego, należy dążyć do wychowania dzieci po za murami miast wielkich, po wsiach w lesie.

W razie wystąpienia u dziecka niepokojących objawów nerwowych, bezsenności, drgawek, nadmiernej gwałtowności i t. p. zajść może potrzeba umieszczenia dziecka w specyalnym zakładzie, stosowania zabiegów leczniczych, o czem oczywiście, powinien rozstrzygać lekarz. Dzieci nerwowe, umysłowo nienormalne, np. słabo na umyśle rozwinięte, z wybitnym brakiem równowagi psychicznej, powinny się wychowywać i kształcić podług zasad t. zw. pedagogiki leczniczej (patrz artykuł pod tym tytułem).

Dr. Stanisław Kopczyński.

Niańka (patrz) Piastunka.

Niedbalstwo. Jest jednym z objawów słabości woli. J. Sully utrzymuje, iż niedbalstwo w blizkim związku zostaje, zwłaszcza u dzieci starszych z brakiem zastanowienia się i uwagi. Grimm zaś twierdzi, iż człowiek niedbały jest zarazem powierzchownym i leniwym.

Usposobienie powyższe istotnie pochodzi z braku silnie wyrobionej woli, ale obok tego jest także wynikiem wrodzonego temperamentu, wychowania, lub objawem chorobliwym.

Ludzie o temperamencie flegmatycznym nierzadko ujawniają skłonność do niedbalstwa wskutek ociężałości fizycznej i myślowej. Nie mogąc jej przezwy-

ciężyć w sobie, niejednokrotnie zaniedbują tego, co w danej chwili robić powinni. Sangwinicy znowu ulegają tej wadzie z powodu wrodzonej im żywości. Niezdolni zatrzymać się dłużej nad żadną sprawą, ani wytrwale poświęcić się jakiejkolwiek pracy lub zajęciu, odkładają je zwykle na czas późniejszy, nie licząc się z tem, że on szybko ubiega i gdy nareszcie zmuszeni są czegoś dokonać, zwykle zabierają się do tego z pośpiechem i na tem, co robią, pozostawiają ślady powierzchowności i niedokładności, a więc niedbalstwa. Natomiast melancholicy podlegają tej wadzie z powodu braku ufności w swe siły i zrażania się do każdego przedsięwzięcia przy pierwszej napotkanej trudności. Najmniej skłonnym do tej wady jest temperament choleryczny, usposobiony do śmiałych przedsięwzięć, wytrwały w raz obranym kierunku i w samych przeciwnościach znajdujący silną do działania podnietę.

Nadmienić tu wszakże należy, iż żaden z tych temperamentów nie występuje w osobnikach ludzkich w swej pierwotnej czystości, ale z przymieszką innych, które, o ile w pewnym stopniu właściwości danego temperamentu zmieniają, o tyle znów, jako komplikacye, utrudniają sprawę wychowania.

Z jakimkolwiek jednak temperamentem wychowawca ma do czynienia głównem jego zadaniem będzie wzmacnianie w wychowańcu woli, czyli urabianie charakteru. (Patrz: Charakter, Wola). Mając nawet osobnika z wybitnym temperamentem cholerycznym, głównie na kształcenie jego woli oddziaływać powinien, już to kierując jego zapędy ku celom wyższym, szlachetnym, już ucząc panowania nad sobą.

Najdzielniejszym środkiem do jej kształcenia w osobnikach, ulegających wadzie niedbalstwa, jest budzenie zamiłowania pracy, porządku i poczucia obowiązku. Pod temi też trzema względami sam wychowawca winien być dla nich żywym przykładem. Wiele tu również zdziałać może nawyk (p. Nawyk), który z czasem staje się drugą naturą. Od najwcześniejszego też wieku wdrażać dziecko należy do ścisłego wypełniania obowiązków codziennych. Do takich należą: wstawanie i udawanie się na spoczynek w raz naznaczonej godzinie; odmawianie rannych i wieczornych pacierzy, dbałość o utrzymanie w porządku swego ubrania, jak równie książek, kajetów; materyałów piśmiennych i zabawek; wreszcie sumienne, w porze właściwej odrabianie zadanych lekcyj, jak i wszelkiego rodzaju wypracowań z niemi związanych. Tylko, niestety, podobną systematyczność, przywykliśmy uważać za pedantyzm, za krępowanie swobodnego rozwoju indywidualizmu dziecka; wszelki p r z y m u s za gwałt, zadawany jego naturze. Jakiś niezdrowy sentymentalizm szkodliwy każdej poważnej sprawie, zaczyna co raz powszechniej występować jako jeden z czynników wychowania.

Tymczasem, jednem z najgłówniejszych jego zadań, to zaszczepienie i utrwalenie w duszy dziecka poczucia obowiązku. Gdy jego spełnienie pozostawimy jedynie dobrej woli wychowańca, zawsze można być pewnym, że nad tą wolą weźmie górę lenistwo i, co zatem idzie, zaniedbanie obowiązku. Właśnie ów przymus jest tu zbawienny. Dziecko nie jest zdolne do panowania nad sobą, do przełamywania swych popędów, nałogów i złych skłonności. Trzeba mu dopomagać w dążeniu do urzeczywistniania samej zasady w życiu, do spełnienia tego, co za obowiązek uznaje. Że to nieraz dla niego, jak każdy wysiłek, jest

przykrem, to więcej, niż pewna, ale raz trzeba sobie powiedzieć, że bez przymusu i trudu niema racyonalnego wychowania. Każde zaniedbanie obowiązku jest objawem rozluźniającej się woli, lub jej zupełnego zaniku. Tymczasem ciągłe wzmacnianie jej i hartowanie, nadanie jej stałości, czyli wytworzenie tego, co nazywamy charakterem, winno być głównem zadaniem wychowania. Pod tym względem wychowawca nie może być nigdy dość czujnym. Podtrzymywanie w wychowańcu słabnącej woli, ułatwianie mu przezwyciężenia lenistwa, to jeden z najgłówniejszych jego obzwiązków. Zaznaczyć też należy, iż w oddziaływaniu na wolę dzieci niedbałych, największą trudność dla wychowawcy stanowi dopatrzenie granicy między brakiem potrzebnej siły umysłowej, a brakiem dla woli odpowiednich pobudek. Umysł bowiem osobników niedbałych cechuje zwykle brak jasnych wyobrażeń i pojęć, zostających w związku ze ścisłością, ładem i dokładnością wykonywanych czynności. Wyobrażenia te nie posiadają napięcia w tym stopniu, by oddziaływały na wolę. Stąd łatwo pojąć, jak ważnem dla wychowawcy zadaniem zbadanie psychicznych wychowańca własności.

Jednym z dość pospolitych objawów niedbalstwa jest to, co w zwykłej mowie nazywamy nieochędóstwem, lub niechlujstwem. Są dzieci tak o swą powierzchowność niedbałe, że je zawsze widzieć można zamorusane, z brudnemi i poplamionemi atramentem rękami, z nieobciętemi paznokciami, żałobną obwiedzionemi obwódką, z obszarpanem lub poplamionem ubraniem i zabłoconem obuwiem. Są to zwykłe następstwa zaniedbanego wychowania od najwcześniejszego dzieciństwa z winy rodziców lub opiekunów. Ale późniejszy wychowawca, któremu powierzono dalszy kierunek dzieci, powinien tem usilniej walczyć z zakorzenionem w tej formie w wychowanku niedbalstwem, że ono potęguje się z wiekiem. Człowiek, niedbały o swą powierzchowność, poprostu staje się wstrętnym dla swego otoczenia i uważany być może za chodzący rozsadnik wszelkich chorobo-twórczych bakteryj. Jedynie ciągła baczność na wychowanka może zapobiedz dalszym następstwom tego rodzaju niedbalstwa. Przymus jest tu znowu środkiem koniecznym. Ile razy ochmistrz dostrzeże, iż wychowaniec ręce ma brudne, włosy w nieładzie, lub zauważy jakąś nieprawidłowość w ubraniu, powinien go zmusić do starannego umycia się, uczesania, lub doprowadzenia do porządku swego ubioru. Ten przymus wyrobi w dziecku z czasem pewną dbałość i staranność około siebie. Doświadczenie też uczy, iż niedbalstwo tego rodzaju daleko częściej spotykamy u chłopców, niż dziewczynek, u dorosłych mężczyzn, niż u kobiet. Objaw ten tłómaczy się większem zamiłowaniem porządku w tych ostatnich i wrodzonem poczuciem piękna. Ogólnie też biorąc, do zwalczania wady niedbalstwa dwa, główne dla wychowawcy pozostają środki: 1) systematyczne kształcenie i hartowanie woli w danym osobniku i 2) budzenie i rozwijanie estetycznych uczuć, a przez nie zaszczepienia w wychowańcu poczucia piękna.

Wszakże i najtroskliwiej pod temi dwoma względami pracujący wychowawca nie wiele dokona, jeżeli środowisko, w którym się dziecko rozwija nietylko nie współdziała z nim, ale poprostu psuje całą jego robotę. Są jednak rodziny tak mało zamiłowane w porządku, domowym ładzie, tak mało liczące się ze swemi obowiązkami i czasem, iż dziecko w ich otoczeniu żyjące, bezwiednie się urabia na ich obraz i nabiera tych wszystkich wad i narowów, które do rozwijania się

w nim wady niedbalstwa prowadzą. Takie otoczenie stawia wychowawcę w nader trudnem położeniu. Jeżeli trafi na rodziców rozsądnych, z którymi, w imię dobra ich dzieci może otwarcie pomówić i wpłynąć na zmianę dotychczasowego domowego porządku, jeszcze może mieć nadzieję, że choć w części złemu zaradzi. Jeżeli jednak wychowawcze jego dążności spotkają się z ciasnym i powierzchownym umysłem rodziców, którzy mu to poczytają za chęć mięszania się do ich spraw wewnętrznych, domowych, wtedy niema innego wyjścia dla niego, jak usunięcie się z zajmowanego stanowiska.

Oprócz objawów niedbalstwa, wypływających z tych źródeł, są jeszcze inne, których powód tkwi w chorobliwych stanach dziecka. Do takich należą: przedwczesna newroza, neurastenia, niedokrwistość, bladaczka i inne, które już wymagają, obok wychowawcy, współdziałania lekarza.

E. Żypowska.

Niemeyer August-Herman, teolog protestancki i znakomity pedagog, urodził się w Halli w r. 1754, z ojca Jana, dyakona i kaznodziei przy zborze Marienkirche i matki Augusty, wnuki słynnego Augusta Francke'go, założyciela wielu zakładów wychowawczych i naukowych w Halli, z wybitnym pietystycznym kierunkiem (patrz Francke). Cała też późniejsza Niemeyer'a działalność naukowa nosi ten podwójny, atawistycznie odziedziczony charakter. Straciwszy w bardzo młodym wieku rodziców, w 13 roku życia znalazł opiekunkę w zacnej niewieście, radczyni Listhenius, ze stosunkowanej ze sferami wyższego świata, bezdzietnej wdowie, która go otoczyła prawdziwie macierzyńską opieką. W jej domu zdobył on znajomość języka francuskiego i wykwintną ogładę, którą się później od wielu współczesnych mu uczonych odróżniał. Po ukończeniu szkoły średniej w zakładach swego pradziada, jako 17-letni młodzieniec, wstąpił na uniwersytet w rodzinnem mieście i zapisał się na wydział teologiczny. Nie poprzestając jednak na studyach w tym kierunku, jednocześnie z wielkim zapałem pracował nad przyswojeniem sobie gruntownej znajomości języków i literatury greckiej i rzymskiej. Był tak zamiłowany w filologii klasycznej, iż po ukończeniu uniwersytetu ze stopniem magistra, jako prywat-docent, rozpoczął swą pedagogiczną działalność od objaśnień Homera i tragików greckich, oraz Horacego, Wergiliusza Terencyusza i Cycerona, zamierzając wyłącznie poświęcić się literaturze klasycznej. Nawet po uzyskaniu w r. 1779 stopnia doktora i zaofiarowania mu stanowiska profesora nadzwyczajnego na katedrze teologii, nie zaniechał prowadzonych dotąd wykładów. Dopiero w r. 1793, gdy na katedrę filologii klasycznej senat uniwersytecki powołał Fr. A. Wolfa, który przez świeżo ogłoszone „Prolegemena" wywrócił wszystkie dotychczasowe o Homerze pojęcia i nowe zasady krytyki do nauki starożytności wprowadził; Niemeyer cofnął się z obranej drogi, czując, iż z tak zawołanym znawcą filologii klasycznej współzawodniczyć nie zdoła. Odtąd, jako profesor zwyczajny teologii, idzie drogą, sobie właściwą i z postępem lat zdobywa co najwyższe godności. Jakoż w r. 1785, zostaje współdyrektorem Domu sierot Francke'go,

w 1792 radcą konsystorskim, w 1793 prorektorem uniwersytetu, w 1804 nadzorcą konsystorskim i nadzorcą szkolnym; wreszcie od r. 1805 konclerzem i dożywotnim rektorem uniwersytetu w Halli.

Działalność naukowo-literacką rozpoczyna już w 18-ym roku życia biografią pradziada, Franckego i Wesleya, założyciela sekty metodystów. Praca ta ostatnia, skreślona na podstawie źródeł angielskich, wiąże się z pewnym charakterystycznym rysem, w którym jeszcze w latach nauki szkolnej swą samodzielność wykazał. Korzystając bowiem z koleżeństwa jednego Anglika, wyuczył się od niego języka angielskiego, co stało się kluczem do poznania i samej literatury angielskiej, którą nad wszystkie inne nowożytne przekładał i której wiele pod względem wykształcenia filozoficznego i literackiego zawdzięczał. Wszakże dopiero dzieło teologiczno-pedagogicznej treści, zatytułowane: „Characteristik der Bibel", a wydawane kolejno tomami w latach: 1775, 1776 i 1777, zwróciło nań całych uczonych Niemiec uwagę. Istotnie i sam pomysł dzieła, i jego przeprowadzenie i zastosowanie uderzało oryginalnością. Niemeyer, kreśląc w niem charakterystyki różnych osobistości biblijnych, chciał przez nie wpływać na urabianie i kształcenie woli, a zatem, charakteru młodzieży, a obok tego i umacniać ją w zasadach Chrystyanizmu, zagrożonego przez deistów angielskich i materyalistów francuskich. Sam jednak pełen ewangielicznej prostoty, wobec tych kierunków zajmuje stanowisko raczej pojednawcze, niż polemiczne, usiłując godzić prawdy objawione z wynikami wiedzy i filozofii współczesnej. Dzieło to zjednało sobie ogromne uznanie wśród protestanckich duchownych i nauczycieli. Posiadała je każda biblioteka szkolna, gdyż w niem widziano najdzielniejszy środek rozwijania w młodzieży uczuć religijnych i czystej moralności chrześciańskiej. Liczyło też kilka wydań. Odtąd swą pisarską działalność w dwojakim rozwija kierunku: jako teolog, gorliwie pracuje nad szerzeniem ducha chrześciańskiego i obok wielu rozpraw, kazań, wydaje obszerne dzieła w tym kierunku. Do nich oprócz „Charakterystyki Biblii", należą: Philotas, albo przyczynki, zmierzające do uspokojenia i nauki cierpiących i współczujących im przyjaciół". (Philotas oder Beiträge zur Beruhigung und Belehrung für Leidenden und Freunde der Leidenden). „Timotheus, do obudzenia i wytrwania w pobożności myślącego Chrześcianina. Popularna, praktyczna teologia". (Timotheus, zur Erweckung und Beförderung der Andacht nachdenkender Christen. Die populäre und praktishe Theologie); wreszcie: „Religijne utwory (Religiöse Gedichte), Halla i Berlin, 1814, oraz: „Księga pieśni religijnych" (Das Religions, und das Gesangbuch für höhere Schulen) Do dzieł zaś pedagogicznych należą: „Listy do nauczyciela religii chrześciańskiej", (Die Briefe an christiche Religions Lehrer). Przewodnik do pedagogiki i dydaktyki" (Leitfaden der Pädagogik und Didaktik) Halla, 1802. „Poglądy na niemiecką pedagogikę oraz jej dzieje w w. XVIII". (Ansichten der deutschen Pädagogik und ihren Geschichte in XVIII Jahrhundert), Halla, 1801. „Wyjątki z oryginalnych ustępów z klasyków greckich i rzymskich, dotyczące teoryi wychowania". (Original stellen griechischer und römischer Classiker über die Theorie der Erziehung), Halla, 1813. Najwalniejszem zaś jego dziełem w tym kierunku, to „Zasady wychowania i nauczania dla użytku rodziców nauczycieli domowych i publicznych". (Die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Aeltern, Hausleherer und Schulmänner) w trzech częściach,

Halla, 1819. Dzieło to miało wielkie wśród współczesnych uznanie i w licznych wychodziło edycyach. W niem Niemeyer nie zbudował wprawdzie oryginalnego systemu wychowania, ale na podłożu religijnem, wybrał, jako eklektyk z współczesnych teoryj wychowawczych wszystko to, co mogło mieć praktyczne zastosowanie w życiu i odpowiadało ówczesnym potrzebom. Zasługą jego nadto było, iż wychowanie usiłował oprzeć na psychologii, której badaniom znaczną część życia poświęcił. Ulubioną też jego lekturą były życiorysy wielkich ludzi, gdyż w nich, jak mówił, znajdował najwięcej materyału do swych w tym kierunku spostrzeżeń. Jako pisarz, był to ostatnim przedstawicielem w pedagogice pietystycznego kierunku.

R. P.

Niemcy. **Szkoła średnia.** Szkolnictwo i wychowanie publiczne, jako jeden z objawów umysłowo-moralnego życia narodu, zrozumiałem jest tylko na tle historycznego rozwoju.

Początki szkolnictwa niemieckiego łączą się ściśle z początkami chrześciaństwa, i związane są z nazwiskami dwóch anglosaskich zakonników: Winfryda i Alkuina. Winfryd, czyli t. zw. Bonifacyusz (około 680—755), pierwszy krzewiciel chrześciańskiej nauki wśród niemieckich szczepów, jest zarazem pierwszym „praeceptor Germaniae". Szkoła, którą założył, to szkoła klasztorna, benedyktyńska; klasztor na Monte Cassino jest jej wzorem, wychowanie skierowane do pobożnego, t. j. zakonnego, benedyktyńskiego żywota, jej celem, uczniowie są przeważnie t. zw. pueri oblati, przeznaczeni do stanu zakonnego.— Alkuin (735—804), nauczyciel i doradca Karola Wielkiego, był duszą polityki szkolnej Karola, zmierzającej do sekularyzacyi oświaty i rozszerzenia jej wśród uboższej warstwy ludności, za pomocą szkół świeckich. Ze śmiercią Karola polityka ta upadła; szkoła zachowała przez wieki następne charakter wyłącznie kościelno-klasztorny.

Najwięcej znane szkoły z epoki rozkwitu klasztornego szkolnictwa były Fulda, St. Gallen, Reichenau, Corvey, Regensburg, Moguncya, Trewir, Osnabrück, Paderborn, Hildesheim, Brema.

Przedmiotem nauki w szkole średniowiecznej były w Niemczech, podobnie jak w innych krajach, obok przedmiotów religijnych, jak psalmy, historya biblijna, głównych zasad wiary chrześciańskiej, t. zw. sztuki wyzwolone (artes liberales). Trivium (Gramatyka, Retoryka, Dyalektyka), uważane za niezbędne, podstawowe wiadomości; Quadrivium (Arytmetyka, Gieometrya, Muzyka, Astronomia) za właściwą treść wyższego wykształcenia. Język łaciński nadawał zewnętrzną cechą całemu szkolnemu życiu, które było imitacyą szkół rzymskich retorów z ostatniej, rozkładowej epoki umysłowego życia Rzymu. Najużywańsi autorzy szkolni byli: Marcyanus Capella (Satiricon), Boëthius (De consolatione philosophiae), Donatus, Cassiodorus, (De septem liberalibus arti-

bus), Alcuin, Hrabanus Maurus (De universo). Pod względem metody nauczania panował na ogół bezduszny werbalizm i memorializm, kultura słowa i pamięci. Dyscyplina surowa, zakonna.

Obok średniowiecznej szkoły kościelno-klasztornej stoi w pewnem przeciwieństwie do niej wychowanie rycerskie. Rycerstwo średniowieczne reprezentuje odmienny typ życia i poglądu na wartości jego. W przeciwieństwie do ascetyzmu, transcendentalizmu, werbalizmu, internacyonalizmu zakonnego, z jego książkową erudycyą i kontemplacyjnym ideałem życiowym, widzi najprzedniejsze zadanie w walecznym czynie rycerskim, w obronie honoru, w kulcie kobiety, w walce za swoją i jej cześć, w wiernej służbie rycerskiej w orszaku możnowładczym. Dla piękności i wielkości przyrody, dla siły fizycznej, męstwa i dzielności ma uznanie i uwielbienie.

Szkołą rycerza przyszłego nie są mury klasztorne, lecz dwór możnego pana z jego barwnem i głośnem życiem, z jego dworskością i rycerskością. Wrazie, jeżeli chciano mu dać i naukowe wykształcenie, wtajemniczano młodzieńczy umysł w tajniki, trivium i quadrivium.

Z przeżyciem się i upadkiem kultury klasztornej i rycerskiej, z rozwojem handlu i przemysłu, z rozkwitem kultury miejskiej, występuje na widownię i dochodzi do coraz większego znaczenia nowy typ szkolny: szkoła miejska. Element mieszczański, a z nim język narodowy zyskuje wpływ na rozwój szkolnictwa. Idea Karola Wielkiego o rozszerzaniu wykształcenia na masy ludowe poczyna przez rozkwit miast, przez emancypacyą szkoły z pod władzy kościelnej, dojrzewać i w czyn się zamieniać. Kościół przestaje być jedynym i wszechwładnym opiekunem i dozorcą publicznego wychowania. Magistraty miejskie zakładają szkoły tak elementarne (z nauką niemieckiego czytania, pisania, rachunków, religii, jak uczone z nauką łaciny) z początku w kollizyach i utarczkach ostrych z duchowną władzą. Wytwarza się powoli osobny świecki stan nauczycielski, rektorzy szkolni i ich pomocnicy, stojący do nich w stosunku czeladników do majstra. Ekonomiczne, socyalne położenie nauczycielskiego stanu, rekrutującego się z szumowin i odpadków społeczeństwa, jest od samego początku wielce podrzędne. Metoda nauczania jest i w tych szkołach zupełnie scholastyczna, pamięciowo-mechaniczna. Dyscyplina nie mniej surowa, jak w klasztornej szkole.

Z końcem XV wieku poczyna się — pod wpływem włoskiego humanizmu — nowa epoka w dziejach szkolnictwa niemieckiego, epoka humanistycznej szkoły. Szkoła ta jest przez trzy wieki panującym i niemal jedynym typem publicznego instytutu wychowawczo-nauczającego. Zasady humanistycznej pedagogiki przedstawiają wobec zakonno-scholastycznego systemu średniowiecznej szkoły znaczny postęp. Pisma humanistów niemieckich, z których najwięcej znani Agricola, Erasmus, Melanchthon, Sturm, są bogatem źródłem humanistycznej teoryi pedagogicznej. Wedle niej jest celem wychowania i wykształcenia szkolnego: nabycie pewnego zasobu wiedzy pozytywnej, trafnego sądu i mądrości życiowej, zdolności poprawnego,—o ile możności—pięknego wysłowienia się, w końcu podstawowej cnoty, niejako wszystkie inne obejmującej: t. zw. „humanitas. Wszystkiego tego nabywa się przez pilne i uważne stu-

dyum greckich i rzymskich autorów. Oni wypowiedzieli wszystko, czego człowiek wykształcony potrzebuje, w doskonałej formie. Treść i formę należy więc przyswoić sobie. Wszystkie nauki należy czerpać z pism starożytnych autorów. Mistrzem niezrównanym słowa, od którego piękności stylu uczyć się należy, jest Cycero. Imitacya jego jest duszą szkolnego życia. Jako powagę pedagogiczną i dydaktyczną uważają humaniści Kwintyliana. Poglądy jego na cel nauki szkolnej, na wybór autorów, na metodę czytania i naśladowania ich są dla pedagogów humanistycznych miarodawcze. O barbarzyństwie epoki, co dopiero minionej, mówią humaniści z największą pogardą. Główną cechę barbarzyństwa widzą w łacinie średniowiecznej a w zdolności cycerowiańskiego wysłowienia się znamię wyższej kultury, które szkoła na duchach młodzieńczych przedewszystkiem wycisnąć winna.

Na tle humanistycznego ruchu a zarazem w łonie dwóch panujących kościołów (katolickiego i protestanckiego), więc równocześnie pod wpływem scholastyczno-średniowiecznej i humanistycznej kultury wyrosły dwie instytucye, przedstawiające się jako produkta kompromisu między dwiema epokami i kulturami, t. j. szkoła jezuicka i szkoła pietystyczna. Szkolnictwo jezuickie, fenomen zupełnie europejskiego, nie specyalnie niemieckiego znaczenia, zbyt jest znane, aby potrzeba je bliżej charakteryzować. Nauka łaciny, imitacya mówców i poetów rzymskich, była i tu osią całego średniego wykształcenia. Werbalizm i memoryalizm, w połączeniu z zaniedbaniem przyrodniczego wykształcenia i—co gorsza—samodzielnego myślenia i czucia przypomina wielce szkołę klasztorną średniowieczną. Podniecanie sztuczne ambicyi, akcentowanie zewnętrznych dóbr i błyszczących stron życia kosztem indywidualnego, wewnętrznego, to najciemniejsze strony jezuickiej pedagogiki, wychowującej doskonałych Jezuitów, a małocennych mężów (viros). Wskutek religijnego rozłamu narodu niemieckiego pozostał wpływ jezuickiego wychowania ograniczony na katolicką część narodu. W protestanckiej części Niemiec odpowiada wpływowi Jezuitów, działalność A. H. Franckego i jego uczniów. Tendencyą pietystycznego ruchu, którego autorem był Spener (1633—1705), a pedagogicznym głównym działaczem Francke (1668—1727), był zwrot ku praktycznej pobożności w czynie, uprawianej w ściślejszych stowarzyszeniach. Pod pedagogicznym względem stawiają pietyści wychowanie i przyzwyczajenie ponad wiedzę. Od pierwszego dzieciństwa należy wychowywać w kierunku troski o zbawienie duszy, pracować nad zbudowaniem królestwa Bożego w sercach młodzieńczych. Pismo święte, nauka religii i ćwiczenia pobożne stają się osią szkolnego życia; wiara w prawdę objawioną stanowi podstawę pobożności. Objawy krytycznego zmysłu i samodzielnego myślenia są bardzo ograniczone. Lektura pogańskich autorów (greckich i rzymskich) winna być nader ostrożnie kierowaną i ograniczoną. Wymowa łacińska stoi — podobnie jak w Jezuickich i humanistycznych szkołach—pomiędzy świeckiemi przedmiotami nauki na pierwszym planie. Przeważna część czasu poświęca się temu przedmiotowi; obok tego znajdują języki francuski i niemiecki, historya, gieografia, matematyka, także pewne uwzględnienie. Gry i zabawy, sztuki gimnastyczne są wykluczone. Jako ćwiczenie rekreacyjne uważana jest nauka zoologii, botaniki, mineralogii, fizyki, astronomii, ekonomii, słowem t. zw. realia, także zwiedzanie war-

sztatów rzemieślniczych. W szkołach pietystycznych panuje, t. zw. system fachowy, t. j, uczeń należy odpowiednio do swoich kwalifikacyj i wiadomości w różnych „fachach“ do różnych klas, może więc pobierać naukę łaciny w pierwszej, a matematyki w trzeciej klasie. Dyscyplina na wszystkich stopniach surowa. Siedziba i centrum działalności Franckego było miasto saskie, Halla. Tu stworzył on wielką organizacyą szkolną, obejmującą wszystkie stopnie i typy szkoły, od szkółki dla dzieci ludu aż do szkoły dla nauczycieli, uczonych. Właściwa zdolność i dzielność Franckego leżały w tej organizacyjnej działalności. Ciemną stroną jego pedagogiki to duch serwilizmu umysłowo-moralnego wiejący z wszystkich urządzeń i zarządzeń. Może właśnie ze względu na niego, doznały te urządzenia doskonałego przyjęcia ze strony rządów niemieckich. W Prusach i wszystkich niemal protestanckich częściach Niemiec pozostała szkoła pietystyczna przez długi czas wzorową i miarodawczą.

Równocześnie z największym rozkwitem, a raczej rozpanoszeniem się języka, gramatyki i retoryki łacińskiej w średniem szkolnictwie, wschodzą pierwsze promienie nowej ery w dziejach szkoły niemieckiej. Zwiastunami jej byli znani działacze pedagogiczni: Ratichius (1571—1635) Komeński (1592—1671) i Weigel (1625—1699). Zawdzięczają oni wiele wpływowi myślicieli, jak Vives, Ramus, Montaigne, widzących ciemne strony szkolnictwa im współczesnego. Zasługa tamtych, że literacką i praktyczną swą działalnością pedagogiczną dali podnietę do naprawy i podniesienia szkolnictwa niemieckiego w kierunku narodowym, realnym, psychologiczno-dydaktycznym. Język niemiecki, t. zw. realia, czyli znajomość przyrody i życia ludzkiego (historya, gieografia, ekonomia, etyka), przedewszystkiem zaś dążenie do możliwie największego uprzyjemnienia, ułatwienia, uproszczenia nauki, do uczynienia jej racyonalną, opartą na psychologicznej obserwacyi—oto główne punkta programu pedagogicznego pomienionych reformatorów szkolnych. Ziarno przez nich posiane przyniosło piękny plon na polu ludowego szkolnictwa. Wobec humanistycznego systemu były usiłowania ich zbyt odosobnione, słabe i skromne.

Pierwszy wyłom w obronnej twierdzy humanistycznego szkolnictwa jest dziełem grupy pedagogicznej, stojącej na barkach pomienionych trzech pedagogów, lecz inspirowanych i uzbrojonych przez agitatora pedagogicznego w kierunku anti-scholastycznym, tej potęgi słowa i tego światowego znaczenia co Jean Jacques Rousseau. Mam na myśli grupę t. zw. Filantropistów, w kołach humanistycznych osławioną w części dla ekscentryczności niektórych jej członków, w części dla jej anti-humanistycznej tendencyi. Twórcą kierunku filantropistycznego był J. H. Bazedow (1723—1790), pomocnikami głównymi: Campe, Salzmann, Trapp. Założyli oni kilka instytutów wychowawczych, których metropolią było, t. zw. Philanthropinum w Dessau, z których kilka przetrwało, choć pozbawione filantropistycznego ducha, do naszych dni. Pod względem zewnętrznej organizacyi szkół swych wzorowali się Filantropiści na instytutach, istniejących w Niemczech już od końca XVI wieku, na t. zw. „Ritterakademien“. Były to zakłady, przeznaczone dla zamożnej młodzieży szlacheckiej, których celem było wychowanie na doskonałego „galant homme“. Miejsce łaciny zajmował w „akademii rycerskiej“ język francuski. Przedmioty nauki były bardzo liczne: matematyka, fizyka, technika, ekonomika, polityka,

prawo natury, etyka, historya, gieografia, retoryka. Łaciny uczono także, lecz podobnie jak nowoczesnych języków, t. j. wedle zasady „cito et iucunde“. Greckiego i hebrajskiego, na które w pietystycznych szkołach kładziono główny nacisk, jako na języki, „w których się Bóg ludziom objawił“, nie uczono wcale. Sztuki rycerskie (konna jazda, fechtunek i t. d.), stały na pierwszym planie. W zakładach tych panował duch swobody, fantazyi młodzieńczej, wesołości i ochoty życia. Bazedow znał dobrze ten typ szkolny i pamiętał o nim, zakładając swoje Philantropinum. Zasadnicze punkta swego programu pedagogicznego rozwinął Bazedow w dziele zatytułowanem: „Das Elementarwerk“ (Dessau, 1774). Za jeden z najważniejszych warunków pedagogicznej działalności uważa Bazedow stosunek serdeczny, przyjacielsko-familijny między wychowawcą i wychowankiem. Dalej podkreśla wielką doniosłość zainteresowania i psychologicznego postępowania przy wszelkiem nauczaniu. W końcu podnosi i przeprowadza w praktyce pedagogicznej ważność momentu użyteczności życiowej przy wyborze przedmiotów nauki.

Naukę starożytnych języków uważa za nieużyteczną i zbyteczną, ponieważ zaledwie jeden procent uczniów osiąga rzeczywiście cel klasycznego wykształcenia: przejęcie się pięknością i jasnością „klasycznego“ ducha; wartość logiczna gramatycznego zajmowania się językami obcemi uważa za przesąd szkodliwy. Głównym celem wykształcenia szkolnego jest kultura zdrowego rozsądku. Nowożytni autorzy i dobre tłómaczenia starożytnych są wystarczającemi przewodnikami. Z łaciny i greckiego należy więc zatrzymać tylko tyle, „ile do teologii i jurisprudencyi wedle panujących przesądów i urządzeń jest konieczne; i to podług tej samej metody, podług, której uczymy się żyjących języków, t. j., przez ciągłe „słyszenie, mówienie, tłómaczenia i wypracowania“.

Bazedow, jako myśliciel pedagogiczy jeden z najjaśniejszych, nie posiadał, niestety, talentu administracyjno-organizacyjnego, ani potrzebnego spokoju i powagi zewnętrznej. Zakład jego niedługo kwitnął. I cały filantropistyczny ruch miał charakter czegoś efemerycznego, fenomenalnego. Najwięcej szkodliwym skutkiem jego była silna, w części namiętna reakcya ze strony teologicznie i humanistycznie usposobionych kół społeczeństwa. Owocem reakcyi tej było powstanie i wzmożenie się, t. zw. ruchu neohumanistycznego.

Humanizm pedagogiczny miał i w ciągu 18 wieku wybitnych i wpływowych reprezentantów, jak Gesnera, Heynego, Ernestiego, Gedikego i in. Lecz dopiero ze śmiercią Fryderyka II, i Józefa II, rozpoczęła się era jego powtórnego panowania nad szkołą i umysłami wykształconej części społeczeństwa. Głównym apostołem ruchu tego w Niemczech był Herder, reprezentujący w swej osobie typowe połączenie teologiczno-scholastycznego i humanistycznego światopoglądu.

Celem wykształcenia i wychowania szkolnego jest—jego zdaniem—zdobycie owej klasycznej cnoty, albo raczej klasycznego stanu, t.zw. „Humanität“. Przez ową „Humanität“ (człowieczeństwo), rozumie harmonijny rozwój wszystkich sił i zdolności bez względu na zawodowe, fachowe wykształcenie. Środkiem głównym do osiągnięcia tego celu jest obok studyum Pisma świętego, które uważa Herder za najgłębsze źródło mądrości, przejęcie się literaturą i etyką Greków; z ich dzieł bowiem „przemawia do nas demon ludzkości czysto i zrozumiale“. Każdy,

kto się zagłębi w owo studyum, jest kapłanem człowieczeństwa. Zapatrywanie takie na kulturę grecką dzielili z Herderem ludzie tak wybitni i wpływowi, jak Wilhelm Humboldt, Lessing, Goethe, a z nimi większa część inteligencyi niemieckiej. Nie dziw, że „neohumanizm“ w bardzo krótkim czasie opanował całe wyższe szkolnictwo niemieckie, szkoły i uniwersytety. Reakcya porewolucyjna połączyła się z nim i podzieliła wspólne panowanie. Języki starożytne stały się znowu podstawą i osią wyższego wykształcenia. Przewagę ich najlepiej unaocznia rozkład poszczególnych przedmiotów na klasy w gimnazyach klasycznych pruskich.

PRZEDMIOTY:	VI	V	IV	Niższa III¹	Niższa III²	Wyższa III	Niższa II	Wyższa II	Niższa I	Wyższa I	Ogółem godzin.
Religia	3	2	2	2		2	2	2	2	2	19.
Język niem. i lit.	4	3	3	2	2	2	3	3	3	3	28.
„ łaciński	8	8	8	8	8	8	7	7	7	7	76.
„ grecki	—	—	—	6	6	6	6	6	6	6	42.
„ francuski	—	—	4	2	2	2	3	3	3	3	22.
„ angiel. (dowol.)	—	—	—	—	—	—	—	2	2		4.
„ hebraj. (dowol.)	—	—	—	—	—	—	—	2	2		4.
Historya	2	2	2	2		1	1	3	3	3	17.
Gieografia	2	2	2	1	1	1	1	łącz z Historyą			10.
Arytmetyka	4	4	2	—	—	—	—	—	—	—	10.
Matematyka	—	—	2	3		3	4	4	4	4	24.
Nauki przyrodnicze	2	2	2	2		—	—	—	—	—	8.
Fizyka i Chemia	—	—	—	—	—	2	2	2	2		8.
Gimnastyka	3	3	3	3		3		3			18.
Rysunki	—	2	2	2		2		2			10.
Kaligrafia	2	2	2			—	—	—	—	—	
Śpiew	2	2	1			1		1			7.
											320.

Jednakże panowanie humanistycznego gimnazyum nie było długo absolutnem. Obok niego wyrósł bowiem i rozwinął się przeciwnik, w początkach swoich nieznaczny i skromny, dziś niewątpliwie w przewadze mający za sobą powagę zdrowego rozsądku i sympatye społeczeństw nowożytnych. Mam na myśli t. zw. szkołę realną, reprezentującą nowoczesny typ szkolny, zorganizowany na podstawie nauk matematyczno-przyrodniczych i kultury narodów nowożytnych. Jako protoplastę jej należy uważać „Akademią rycerską“, resp. Philan-

tropinum“ Bazedowa, dopiero w drugim rzędzie organizacyą szkolną stworzoną przez uczniów pietysty Franckego: Chr. Semlera i J. J. Heckera, t. zw. „ekonomiczno-matematyczną szkołą“, przygotowującą do praktycznego życia przyszłych gospodarzy, kupców, przemysłowców, techników i t. p. Pierwotnie bez łaciny i greckiego, później z nauką łaciny w skromnym zakresie, w początkach swoich nisko ceniona, pozbawiona uprawnień do wyższych studyów, dziś na punkcie „uprawnień“ zrównana zupełnie z gimnazym humanistycznem, jest ona powołaną do objęcia spuścizny po szkole humanistycznej, jako ogólny i jednolity typ wyższej szkoły.

W walce, której celem jest zyskanie równych uprawnień państwowych i równego szacunku społecznego, występują wyraźnie trzy dążenia. Jedno, zmierzające do jasnego, zasadniczego rozgraniczenia między temi dwoma typami szkolnymi, i do jak najwięcej charakterystycznego, indywidualnego wydoskonalenia i rozwinięcia każdego typu. Drugie do przezwyciężenia i wyrównania przepaści dzielącej realizm od humanizmu, do zlania tych dwóch rzekomo przeciwnych sobie, ale z pedagogicznego punktu widzenia w jednej, wyższej całości i jedności łączących się światów, w jednolitej, jedynej, w ogólnej szkole (Einheitsschule), eklektycznie korzystającej z zalet obydwóch typów. Trzecie pośredniczące między obydwoma kierunkami, kompromisowe stanowisko, na którem stoi n.p. pruska administracya szkolna, tolerująca, obok humanistycznego gimnazyum, cieszącego się zawsze jeszcze liczebną przewagą i państwową protekcyą także realną szkołę, pozbawioną obydwóch starożytnych języków, a oprócz tego trzeci, przejściowy typ, łączący obydwa kierunki, t. zw. gimnazyum realne, z zakrojem realnym, lecz z nauką łaciny, niewiele mniej obniżoną, niż w humanistycznem gimnazyum. Oto rozkład poszczególnych przedmiotów w dwóch owych typach szkół realnych:

a) Szkoły realne wyższe, bez łaciny.

PRZEDMIOTY:	Klasy i godziny przedmiotów.									Ogółem ilość godzin.
	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	
Religia	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19.
Język niem. i literatura	5	4	4	3	3	3	4	4	4	34.
„ francuski	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47.
„ angielski	—	—	—	5	4	4	4	4	4	25.
Historya	—	—	3	2	2	2	3	3	3	18.
Geografia	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14.
Arytmetyka i matematyka	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47.
Nauki przyrodnicze	2	2	2	2	2	2	—	—	—	12.
Fizyka	—	—	—	—	2	2	3	3	3	13.
Chemia i Mineralogia	—	—	—	—	—	2	3	3	3	11.
Kaligrafia	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6.
Rysunki	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16.
Ogółem	25	25	29	30	30	30	31	31	31	262.

b) Gimnazya realne w Prusiech.

PRZEDMIOTY:	Klasy i godziny przedmiotów.									Ogółem ilość godzin.
	VI	V	IV	III^b	III^a	II^b	II^a	I^b	I^a	
Religia	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19.
Niemiecki	4	3	3	3	3	3	3	3	3	28.
Łaciński	8	8	7	5	5	4	4	4	4	49.
Francuski	—	—	5	4	4	4	4	4	4	29.
Angielski	—	—	—	3	3	3	3	3	3	18.
Historya i Gieografia . .	2	2	4	4	4	3	3	3	3	28.
Arytmetyka i matematyka	4	4	4	5	5	5	5	5	5	42.
Nauki przyrodnicze . .	2	2	2	2	2	5	5	5	5	29.
Kaligrafia	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4.
Rysunki	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16.
Ogółem . . .	25	25	29	30	30	30	31	31	31	262.

Godnem jest uwagi, że gdy w gimnazyach realnych w Prusiech liczba godzin języka łacińskiego wynosi 49, w innych państwach związkowych, w takichże gimnazyach o wiele powyższą normę przewyższa I tak: w bawarskich na wykład tego przedmiotu poświęcono 60 godzin, w badeńskich 56, w saskich 51, w heskich 55.

Usiłowania w kierunku jednolitej szkoły najmniej znalazły dotąd poparcia i urzeczywistnienia ze strony państwowej władzy, pominąwszy gimnazyum w Altonie i w Frankfurcie n. M.*). Chociaż nie może być wątpliwem, że różnorodność kilku obok siebie istniejących, jednostronnych typów szkoły wyższej ma daleko więcej stron ujemnych, aniżeli wszechstronnie i racyonalnie zorganizowana szkoła ogólno-jednolita (Einheitsschule), uwzględniająca dostatecznie zasadę swobodnego wyboru pomiędzy licznemi, o ile możności całokształt umysłowości ludzkiej obejmującemi przedmiotami, zasadę rekompensacyi daleko sięgającej resp. systemu fachowego à la Francke, przedewszystkiem zaś: zasadę wychowywania rzeczywiście męskiego.

Pomiędzy usiłowaniami o czysto prywatnym charakterze, dążącemi do zbudowania takiej idealnej, jednolitej szkoły narodowej, należy wymienić i scharakteryzować kierunek, ogarniający całą środkową Europę, a zapuszczający i w Niemczech coraz głębiej i coraz szerzej korzenie, t.zw. Landerzichungs-heim-Bewegung. Ojczyzną tego ruchu jest Anglia i Ameryka, z ich charakterystycznem życiem studentów anglosaskich w t. zw. Colleges. Zalety tego życia: fizyczna dzielność i zręczność, moralna samodzielność i pewność, swoboda wśród wiejskiej natury, familijne pożycie nauczycieli z uczniami, zostały w połączeniu z realistycznym planem nauki zastosowane metodycznie i skoncentrowane w nowych zakładach wychowawczych, których liczba i popularność z roku na rok wzrastają. Metropol instytutów tych jest zakład angielskiego pedagoga Cecila

*) Typ takiej szkoły już w r. 1862, stworzył w Królestwie mrg. Wielopolski. Istniał on do r. 1867; wszakże i w tym, tak krótkim okresie czasu, wykazał swą żywotność. (Przypadek Redakcyi).

Reddie, t. zw. New School Abbotsholme (pod Rochester, Derbyshire), założony w r. 1889. W Niemczech ruchu tego propagatorem głównym jest dawniejszy nauczyciel zakładu w Abbtoscholme, Hermann Lietz, autor książki p t. „Emlokstobba", założyciel instytutów pod Ilsenburgiem w Harcu, w Haubinda w Turyngii, i wBieberstein w Rhön. Oprócz tych trzech, istnieje dziś w Niemczech kilka podobnych zakładów, n.p. w Wickersdorf w Turyngii, nad Ammersee w Bawaryi, w Glariseck nad Bodeńskiem jeziorem i in. We wszystkich zakładach tego rodzaju wspólnym typowym rysem jest ich tendencya wychowawcza, stojąca na pierwszym planie i uważana za główny cel. Pod względem naukowym odpowiada mniej więcej pruskiej szkole realnej wyższej (Oberrealschule). Egzamina wszelkie uważa się za konieczne zło. Na aktywność i samodzielność ucznia zwraca się główną uwagę. Szkoła tworzy rodzaj organizmu państwowego, z autonomiczną administracyą, leżącą przeważnie w ręku uczniów. Istnieje rodzaj parlamentu szkolnego, kluby i stowarzyszenia uczniów, czasopismo przez uczniów redagowane. Nauka praktyczna rzemiosł i rolnictwa należy do programu wykształcenia. Meble, przyrządy i budynki gospodarcze, mosty etc., są przeważnie dziełem rąk uczniów samych. Każdy ma swoję parcelę roli lub ogrodu, na której winien samodzielnie gospodarować. Sporty wszelkiego rodzaju, zabawy i gry przeplatają naukowe zajęcia. Podróże i wycieczki, piesze i kołowe należą do wychowawczego programu. Z wymianą uczniów i nauczycieli pomiędzy zakładami różnych krajów uczyniono dotąd pomyślne doświadczenia. Cały zakład podzielony jest na kilka lub kilkanaście rodzin szkolnych, na których czele stoją nauczyciele, wybierający sobie uczniów i wybierani przez nich, wedle wzajemnych sympatyj. Każda rodzina szkolna mieszka w osobnym domu. Wykład i nauka odbywa się na zasadzie t. zw. classes mobiles, polegającej na tem, że uczeń może—odpowiednio do swego uzdolnienia—należeć do różnych klas.

Gdyby nie ujemna strona kosztów i skutkiem tego ekskluzywność możnaby ten typ szkolny, zbudowany konsekwentnie na zasadzie eudemonizmu pedagogicznego, uważać za najdoskonalszy wyraz współczesnej myśli i praktyki pedagogicznej. W porównaniu z nim czyni państwowa szkoła niemiecka wrażenie zakładu przymusowo-karnego domu, w którym nauczyciele, dyrygowani i kontrolowani biurokratycznie, nieraz małostkowo, i obciążeni godzinami wykładowemi, w krótkim czasie tracą niezbędną w zawodzie wychowawczym podniosłość, świeżość i jasność ducha; w którym uczniowie, równie uważani za przyszłych niższych urzędników i wychowani na niższych urzędników, mimo Bazedowa i Herbesta uczeni z pomijaniem zasady zainteresowania i sympatyi dla przedmiotu i dla uczącego, wyczekują z upragnieniem chwili, w której osiągną—w postaci świadectwa dojrzałości—cel długoletniej mitręgi. Usiłowania zorganizowanego silnie i walczącego umiejętnie stanu nauczycielskiego („Verband der akademisch-gebildetem Lehrer-Vereine") liczącego przeszło 16 tysięcy członków dążą w kierunku naprawy istniejących stosunków szkolnych.

Literatura: Monumenta, Germaniae pädagogica. Wydawnictwo, mające na celu wyświetlenie dziejów szkolnictwa i wychowania w Niemczech. Dotąd 32, tomy.—Fr. Paulsen: Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf der deutschen Schule und Universitäten von Ausgang des Mittelalter bis zur gegenwart 2 aufl. 1896/97.Th.—Ziegler: Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen.

2 aufl, 1904 (Handbuch der Erziehung. u. Unterrichtslehre für. höhere Schulen. Hrg; v. A. Baumeister. B. d I.Abt.1.).—H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik 3 Aufl. 1894. W.—Rein, Enziklopadisches Handbuch der Pädagogik 2 Aufl.—A. Matthias: Das höhere Knabenschulwesen. 1906 (Die Kultur der Gegenwart hrag. v. P. Hineberg. Teil I, Abt. 1. Die Allgemeinen Grundlagen der Gegenwart), W. Münch. Zukunft-pädagogik. 2 Aufl 1907/8.

Czasopisma: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der gymnasien und Deulschulen. Halle. — Zeitschrift für das gymnasialwesen. Berlin. — Zeitschrift für die lateinlose höhere Schulen. Leipzig u Berlin.—Zeitschrift für die Reform der höheren. Schulen, Berlin.—Zeistchorift für den deutschen Unterricht. Leipzig u Berlin.—Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. Berlin.—Zeitschrift für mathematischen und natnrwissenschaftlische Unterricht, Leipzig u Berlin.—Zeitschrift für den physikalischen und chemischen Unterricht. Berlin.—Zeitschrift für den evangelischen Religions unterricht. Berlin.—Neue Jahrbücher für das Klassische altertum, geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik. Leipzig.—Monatschrift für höhere schulen. Berlin.—Deutsche Landerziehnugsheime. . Leipzig. — Korrespondenzblatt für die höheren Schulen Württembergs. Stuttgart.

III. Szkota żeńska. Średniowieczne wychowanie kobiece podobne było tak co do zewnętrznych form, jak co do celów swych do męskiego. Klasztor i dwór pański były przez wieki całe jedynemi wychowawczemi zakładami. Lektura Pisma św. (wedle przepisu św. Hieronima), sztuka pisania i ręczne roboty kobiece były w pierwszych wiekach kultury chrześciańskiej głównem zajęciem klasztornem. W epoce Ottonów wydają klasztory kobiece cały szereg uczonych, literacko czynnych kobiet. Takie postacie, jak: Gerberga i Hroswitha są charakterystyczne dla całej epoki. Nauka „sztuk wyzwolonych", lektura i imitacya utworów łacińskich kwitnie. Wychowanie, które dawały dwory pańskie, było z natury rzeczy więcej świeckie. Belletrystyka, śpiew i muzyka, nauka dworskiego obyczaju (moraliteit), zajmują równie ważne miejsce, jak Psałterz i roboty ręczne.

Obok klasztornych szkół powstaje w 13, 14 i 15 wieku po miastach i miasteczkach muóstwo świeckich szkółek dziewczęcych, często w walce z władzą, roszczącą prawo do wyłącznego panowania nad wszystkiem, co się szkołą zowie. Kierowniczkami i właścicielkami ich są przeważnie kobiety.

Humanizm niemiecki pozostał w dziejach kobiecego wykształcenia niemal zupełnie bez znaczenia. Zgodnie z duchem grecko-rzymskiej kultury mężczyzna jest wyłącznym przedmiotem padagogicznego myślenia. Za to reformacya Lutra dała i na polu kobiecego wychowania wiele szlachetnej podniety, choć przeważnie na tle kościelno religijnej agitacyi. Katechizm, psalmy, duchowne pieśni, historya biblijna odgrywają w licznych przepisach i regulaminach szkolnych (Schulordnungen) główną rolą. Nauka pisania nie należy do koniecznych przedmiotów. Na rozłączenie chłopców od dziewcząt kładzie się wielki nacisk. Personel nauczycielski jest przeważnie żeński. Kierowniczką szkoły bywa „rzetelna, cnotliwa i pobożna matrona". Opłata szkolna zależy od położenia rodziców.

Szkolnictwo żeńskie następnego wieku mało postąpiło poza urządzenia, stworzone przez reformacyą. Umysły światłe, jak Ratichius i Komeński są za zrównaniem wykształcenia męskiego i kobiecego. Idea niezależności kultury ludzkiej, umysłowo-moralnej, od różnic płciowych, znajduje w nich gorących obrońców. Lecz ogólny kulturalno-ekonomiczny upadek, wywołany

30 letnią wojną, obniżył i szkołę dziewczęcą. Stan nauczycielek owej epoki pozostawia socyalnie i moralnie bardzo wiele do życzenia. Szanujące się rodziny trzymające się zdala od szkoły.

Twórcą żeńskiego zakładu wychowawczego o szlachetniejszym typie jest znany w dziejach szkolnictwa męskiego A. H. Francke. Założył on obok swoich licznych pedagogicznych zakładów na wzór francuskiego St. Cyr i w duchu Fénélona, t. zw. gynaeceum. Uczono tam obok języka i literatury rodzinnej: języka francuskiego, religii, rachunków, historyi, elementów prawa, poezyi, muzyki, malarstwa, robót ręcznych. Niestety, trwała szkoła ta nader krótko i wpływ jej na podniesienie poziomu wychowawczego był nader mały. Na ogół wykształcenie panieńskie zostało i nadal w rękach francuskich guwernantek i guwernerów. Osoby te zakładały często własne szkoły, — deprawujące młodzież umysłowo i etycznie. Typ szkoły francuskiej na ziemi niemieckiej, z drugiej połowy 18 wieku, można nazwać największą niziną pedagogiczną i jedną z najciemniejszych stron w dziejach kultury niemieckiej.

Poglądy Rousseau'a na powołanie kobiety („La femme est faite specialement pour plaire à l'homme") i dzielących jego zasady Filantropistów, nie przyczyniły się do podwyższenia kulturalnego poziomu kobiet niemieckich. Zato przyczyniły się do stworzenia szkół, stawiających na pierwszym planie fizyczne wychowanie i praktyczno-realistyczne wykształcenie kobiet, jako przyszłych gospodyń i matek. Nauki przyrodnicze, spopularyzowane w zastosowaniu do gospodarstwa domowego, ekonomia, hygiena, roboty ręczne zajęły, ważne stanowisko w programie szkół, założonych pod wpływem Filantropistów. Wpływ ten na polu żeńskiego wychowania był głębszym i szerszym, aniżeli męskiego. Mimo tak wymownych obrońców ducha i duszy kobiecej, swobody, samoistności i równości kultury kobiecej, jak Schleiermacher („Katechismus der Vernunft für edle Frauen") i Fichte, przedewszystkiem zaś Betty Gleim, jednej z najwymowniejszych i najszlachetniejszych przedstawicielek idealizmu niemieckiego, pozostał dalszy rozwój wyższej szkoły żeńskiej na drodze przez Rousseau'a wskazanej, t. j., w kierunku typu: zdrowej, przyjemnej i dobrej żony, praktycznej, rządnej gospodyni. Wykształcenie „wyższe" kobiet zostało w stadyum uczucia przeciwstawianego „rozumowi". Tamto należy wszelkiemi środkami kształcić (religia, literatura, sztuki piękne,) ten tylko o tyle rozwijać, o ile to nie szkodliwe „pour plaire à l'homme. O wychowywaniu do samodzielności i ścisłości umysłowej zupełnie niema mowy. Nauki matematyczno-przyrodnicze odgrywają rolę zahukanego kopciuszka w wykształceniu kobiecem aż do najnowszej chwili, głównie dzięki temu poglądowi pedagogicznemu.

Wyższa szkoła żeńska pozostała i nadal w rękach prywatnej inicyatywy i przedsiębiorczości. Państwo niemal wcale się nie troszczyło o jej losy. Stan ten trwał do roku 1872. Rok ten był w dziejach publicznego wychowania kobiecego w Niemczech epokowego znaczenia. Grupa dyrygentów, nauczycieli i nauczycielek wyższych szkół żeńskich zgromadziła się w Weimarze w celu ułożenia zasadniczego programu dla jednolitej organizacyi państwowej wyższej szkoły żeńskiej. Program ten sformułowano w memoriale (Denkschrift), zaadresowanym do rządów niemieckich państw związkowych. Jako el wykształcenia żeńskiego postawiono „Harmonią szlachetnej indywidualności"

(„Harmonie einer edlen Persönlichkeit)“, czyli rozwój umysłowości i uczucia w religijno-narodowym kierunku na realistyczno-estetycznej podstawie. T. zw. „Realia“ nazwano podstawą żeńskiego wykształcenia. Wyrazu „estetyczny“ użyto dla oznaczenia formy zewnętrznej, w której przedmioty nauki winny być udzielane. Przewodnią ideą całej pracy organizacyjnej na tem polu powinno być umożliwienie kobiecie wykształcenia, męskiemu dorównującego, aby niemiecki mąż skutkiem duchownego krótkowidztwa i umysłowej ciasnoty swej żony nie nudził się przy ognisku domowem i nie był paraliżowanym („gelämt“) w oddawania się interesom wyższym i szlachetniejszym, aby żona stała przy jego boku z rzeczywistem zrozumiem i z prawdziwem ciepłem uczucia dla tych interesów“. Na odrębność kobiecego uzdolnienia i zadania życiowego, leżącego w życiu rodzinnem zwraca memoryał uwagę, ostrzega przed duchową „Uniformität“, niszczącą „nieodzowny urok i korzyść, płynące z duchowego uzupełniania się płci“. Co do składu personelu nauczycielskiego posiadamy memoryał, ułożony przy współudziale nauczycieli i nauczycielek. W r. 1873 założyła Weimarska grupa czasopismo „Zeitschrift für weibliche Bildung Schule und Haims“ i związek „Deutscher Verein für das höhere Mädchenschulewsen“. Znaczna liczba niemieckich rządów związkowych zreformowała w ciągu następnych dziesiątków lat swe szkolnictwo żeńskie w duchu memoryału weimarskiego.

W dalszym rozwoju kobiecego wykształcenia w Niemczech odegrała ważną rolę broszura Heleny Lange p. tyt.: „Die höhere Mädchenschule und ihre Bestimmung“, dołączona do petycyi, skierowanej pod adresem rządu pruskiego, zredagowanej przez grono kobiet postępowych, przewodniczek niemieckiego ruchu kobiecego. Broszura ta jest krytyką memoryału Weimarskiego i jego rezultatów. Zarzuca ona Weimarczykom, że mimo całej realistyczno-estetycznej frazeologii stoją silnie na gruncie idei: „La femme est faite spécialement pour plaire àl'homme“, że stawiają jako cel jej wychowania i ideę przewodnią, aby niemiecki mąż nie nudził się przy ognisku domowem“. Różnicę między poglądami Heleny Lange i jej towarzyszek po jednej stronie, a Weimarczyków po drugiej, można sprowadzić do formułki wykształcenia kobiety dla jej własnego użytku i osobistego rozwoju, a wykształcenia jej dla mężczyzny i rodzinnego życia. Wedle autorki pomienionej broszury, jednej z najwybitniejszych niemieckich przewodniczek ruchu kobiecego — nie można o wyższych szkołach żeńskich powiedzieć, że wychowują i kształcą tylko, że obładowują pamięć wiedzą, w części zbyteczną, nie podniecając do samodzielnego myślenia i dalszego kształcenia się. Przyczyny tego stanu leżą w nieznajomości duszy dziewczęcej i w zasadniczym poglądzie Weimarczyków na powołanie kobiety jako towarzyszki męża, u której samodzielność myślowa zupełnie nie jest upragniona. Z personelu nauczycielskiego mężczyzna winien być zupełnie wykluczony. Kobieta rozumie daleko lepiej duszę dziewczęcą, ma dla niej wiele więcej sympatyi i interesu, może zupełnie blisko i serdecznie z uczennicami obcować, i „zu echt weiblicher Sitte“ je prowadzić. Program umysłowego wykształcenia kobiecego nie powinien się różnić zasadniczo od męskiego. Kultura umysłowa jest niezależną od płci. Mają do tej kultury równe prawo mężczyźni i kobiety, o ile jej są spragnione. Celem wyższej szkoły winno być przygotowanie do uniwersyteckich studyów. Oto

w głównych zarysach treść owej broszury. Kierunek, reprezentowany przez Helenę Lange i jej towarzyszki, znalazł skrystalizowanie w związku „Allgemeiner deutscher - Lehrerinenverein", założony w r. 1890. Żądaniom jego, zmierzającym do państwowej wyższej, z męską równouprawnionej szkoły żeńskiej, rząd pruski stawiał i stawia wytrwały opór. Rok 1894 przyniósł nowy urzędowy regulamin, normujący naukę w szkołach żeńskich w Prusach. Wieje z niego duch Weimarskiego memoryału. Lecz przyjęto go z niezadowoleniem i rozczarowaniem tak w obozie Weimarczyków, jak postępowych kobiet. Obóz ten zabrał się dzięki energicznej inicyatywie Heleny Lange—do urzeczywistnienia swych żądań na drodze prywatnych kursów, przygotowujących, do uniwersytetu, zorganizowanych w Berlinie w r. 1888, z programem początkowo gimnazyalnym, później realno-gimnazyalnym. Kursa te znalazły naśladownictwo i w innych miastach niemieckich. Rozwijają one jako surogat nieistniejącej szkoły, o typie przez reprezentantki ruchu kobiecego pożądanym, użyteczną działalność. W chwili obecnej przygotowuje się nowa reforma szkolnictwa żeńskiego w Prusach.

Ludowe szkolnictwo żeńskie nie nadaje się do historycznego przestawienia w tej mierze, jak wyższa szkoła żeńska. Jest ono bowiem od samego początku ściśle złączone z rozwojem męskiej szkoły ludowej, na niektóre momenta, jednakże, przez historyków szkolnictwa ludowego nie dość akcentowane, należy zwrócić uwagę.

Reformacyi Lutra zawdzięcza sprawa żeńskiego wychowania więcej, aniżeli męska szkoła. O konieczności wychowania i kształcenia dziewcząt prawi Luther często i usilnie. I wobec dotychczasowego zupełnego zaniedbania córek ludu pod względem wykształcenia, trzeba cenić wpływ jego tem wyżej. Był on na tem polu więcej, niż roformatorem; był inicyatorem. Podobnie należy sądzić o wpływie Pestalozzi'ego na losy kobiecego wychowania. I temu szwajcarowi zawdzięcza żeńskie szkolnictwo więcej, aniżeli męskie. Kobieta stoi w centrum jego pedagogicznego czucia i myślenia, specyalnie kobieta z ludu, Gestrud, żona Lienharda. Pestalozzi wskazał na wielkość roli społecznej i kulturalnej, jaka przypadła w udziale kobiecie prostej, ale dzielnej i szlachetnej. Wskazał na pokój dziecinny (Kinderstube), jako źródło kultury narodowej, na żonę i matkę, jako potęgę wychowawczą. Ewangielia „o wielkości kobiety" znalazła oddźwięk w sercach całego społeczeństwa niemieckiego, nawet w kołach zresztą dla sprawy oświaty ludowej obojętnych, i wywołała ogólny zapał dla sprawy kobiecego wykształcenia.

W ostatniej, najnowszej epoce szkolnictwa żeńskiego, występują, ze zmianą ekonomicznych warunków, i nowe, dawniej nieznane zadania szkoły, nad których spełnieniem pracują wspólnemi siłami jednostki ofiarne i stowarzyszenia, administracye komunalne i państwowe. Do takich zadań należy n. p., nauka domowego gospodarstwa dziewcząt ludowych, jedna z najważniejszych kwestyj szkolnictwa żeńskiego. Bez wątpienia mogłaby wielka część rodzin robotniczych żyć daleko lepiej, zdrowiej, porządniej, gdyby matki i żony potrafiły lepiej rządniej, umiejętniej gospodarować, gdyby odebrały w swoim czasie lepsze lub wogóle jakiekolwiek wykształcenie gospodarcze. Na takiem wykształceniu zbywa najczęściej. Chodzi o wypełnienie tego braku przez szkołę ludową, bez

uszczerbku dla właściwego programu szkolnego. Z inicyatywy „Gesellschaft für verbreitung von Volksbildung“ powstały w różnych miejscach t. zw. „Haushaltungsschulen“, jako kursa dodatkowe do moralnej szkoły ludowej. Organizacya ich jest jeszcze bardzo nierówna i nieustalona. Stan t. zw. „Haushaltungslehrerin“ jest dopiero w pierwszem stadyum rozwoju. Najwłaściwszą ramą dla tego rodzaju wykształcenia byłaby przymusowa szkoła, uzupełniająca dla dziewcząt. Dotąd jednakże urządzenie jej należy do tak licznych „pia desideria“ społeczeństwa niemieckiego.

Literatura. K. A. Schmid: Geschichte der Erziehung. Bd. V. Abt. 2.—Wychgram; Geschichte der höheren Mädchenschule.—H. Lange u. G. Bäumer: Handbuch der Frauenbewegung. Berlin, 1902.—H Lange: Grundfragen der Mädchenschulreform. Berlin 1903.—H. Gandig: Höheres Mädcheuschulwesen (Kultur der gegenwart, hrsg. v. Hinngberg. T. 1. abt. 1).—W. Springer: Der Haushaltungsunterricht. 2. aufl. Leipzig, 1905.

Czasopisma: Die Frau.—Berlin. Frauenbildung. Leipzig & Berlin.—Die Lehrerin in Schule u. Haus. Leipzig.—Frauenblätter. Berlin.—Wissenschaftliche Frauen arbeiten. Berlin.

III. **Szkoła ludowa.** Niemiecką szkołę ludową uważa większość historyków niemieckich za dziecko reformacyi, za jeden z czynów Lutra. W rzeczy samej średniowieczne społeczeństwo nie posiadało szkoły ludowej w naszem rozumieniu. Były pomysły i zaczątki, lecz nie przyszło do rozwoju i rozkwitu. Wszelkie nauczanie było skoncentrowane i zmonopolizowane w silnej dłoni Kościoła średniowiecznego. A troska o umysłową kulturą szerokich mas ludowych, o „oświatę ludu“, nie należała do jego żywotnych interesów i zadań. Dopiero po wielkich zmianach, które na polu religijno-kościelnego życia nastąpiły w ciągu 16 wieku, zaczęto myśleć o podniesieniu oświaty ludowej, przeważnie w celach agitacyi religijno-kościelnej. W Lutrze czci naród niemiecki ojca nowożytnej szkoły ludowej. List jego „do ojców wszelkich miast niemieckiej ziemi, aby chrześciańskie szkoły urządzali i utrzymywali“, można uważać jako jej przywilej fundacyjny. W piśmie tem przemawia Luter energicznie do ziomków swoich i wkłada na nich obowiązek, aby uważali za świętą sprawę „pomaganie i kierowania młodzieży“. Życzy, aby, obok istniejących szkół dla przyszłych duchownych i urzędników, zakładano po miastach i wsiach szkoły dla chłopców i dziewcząt z ludu, gdzieby uczono czytania i pisania, głównych zasad wiary według katechizmu Lutra, Pisma świętego w tłómaczeniu Lutra „jako najprzedniejszej i najpowszechniejszej nauki“, i gdzieby dziatwę wychowywano i uczono „na dzielnych mężów, zręcznych do wszelkich świeckich spraw i na dzielne niewiasty, zdolne do wychowania dzieci i do zawiadywania domem“. Odpowiedzialnych założycieli szkół widzi nie w duchowieństwie, lecz w świeckich panach i książętach, w burmistrzach i radnych miejskich. Główną przeszkodą do rozwoju szkolnictwa: brak odpowiednich i zdolnych nauczycieli (funkcye nauczycielskie spełniają przeważnie w owej epoce: organiści, zakrystyanie, dzwonnicy, czyli służba kościelna), Luter pragnie usunąć ich w ten sposób, że rozporządza, aby, o ile możności, nikt nie został wybranym predykantem (pastorem), jeżeli nie był wprzód nauczycielem. Myśli także nad podniesieniem społecznego stanowiska stanu nauczycielskiego. W rozprawie: „O ważności urzędu nauczycielskie-

go“ powiada: Pilnego, pobożnego nauczyciela albo magistra, co chłopców uczciwie wychowuje i poucza, nie podobna przenigdy dość sowicie wynagrodzić lub pieniędzmi opłacić“... „I ja, gdybym mógł odstąpić od duchownego urzędu, nie chciałbym żadnego innego sprawować, jeno nauczycielski. Gdyż wiem, że dzieło to, obok duchownego, jest naużyteczniejszem, największem i najlepszem, i nawet nie wiem, które z obydwóch jest lepszem“.

Starania Lutra około szkoły ludowej są pierwszym krokiem na drodze podniesienia i usamodzielnienia jej. Wszakże mimo wszelkich starań o podniesienie szkoły, stan jej w XVI wieku był nader opłakany. Brakło dwóch najważniejszych warunków prawidłowo funkcyonującego szkolnictwa: zakładów, przygotowujących przyszłych nauczycieli, i prawem nakazanego, a surowo przeprowadzonego obowiązku dzieci chodzenia do szkoły. Nauczyciel podczas nauki uprawiał swoje rzemiosło (szewckie najczęściej), a uczniowie po kolei pensum swem się zajmowali.

Szkoła ludowa w epoce reformacyi pozostała szkołą kościelną, ściśle wyznaniową. Jej głównym celem było wprowadzenie dzieci w życie kościelno-religijne. Nauka religii (katechizm, psalmy, historya biblijna), stanowiły główne przedmioty, którym poświęcano więcej, niż połowę czasu. Czytanie i śpiew zostawały w stosunku pomocniczym. Z czasem przyszła i nauka pisania i rachunków.

Pomyślną dla rozwoju szkolnictwa ludowego była, t. zw. wojna trzydziestoletnia. Spustoszenie straszne kraju, zubożenie i zdziczenie ludności, zwróciło uwagę panujących książąt na ścisły związek między umysłowo-moralną kulturą ludu, a bogactwem kraju, na konieczność podniesienia oświaty ludowej w interesie ich własnym, ekonomicznym i politycznym. Zajęto się gorliwie zakładaniem szkół nowych, poprawą doli nauczycielskiej, wydawnictwem podręczników. Wzorową działalność rozwinął na tem polu książę gothajski, Ernest Pobożny, reformując z pomocą rektora A. Reyhera, szkolnictwo swego kraiku i podnosząc je do poziomu przewyższającego całe Niemcy.

Na ogół jednakże, poziom szkoły ludowej w Niemczech przez cały 17 i 18 wiek był bardzo niski. Nauka religii zajmowała prawie cały czas i uprawiana była, jako pamięciowe wpajanie wyrazów. Nauczyciele rekrutowali się i nadal najczęściej ze sług kościelnych. Pewną zmianę na lepsze sprowadziły usiłowania pedagoga i filantropa brandenburskiego, F. E. v. Rochowa, który w dobrach swych pobudował, uposażył i zorganizował wzorowo na owe czasy szkołę na podstawie teoryi pedagogiczno-dydaktycznych filantropistów. Urządzenia jego dały podnietę do stworzenia wielu podobnych szkół, do podniesienia poziomu szkolnictwa pruskiego ponad otaczające je państwa niemieckie. Podobnie zasłużyli się wobec szkolnictwa pruskiego, t. zw. pietyści, przez założenie szkoły przygotowawczej dla przyszłych nauczycieli (seminarium praeceptorum), zaopatrującej prowincye pruskie w zawodowo wykształconych, teoretycznie do nauczycielskiego zawodu. Instytut Franckego w Halli był wzorem i podnietą do zakładania podobnych instytucyj w całych Niemczech.

Nowa era szkolnictwa ludowego nietylko w Niemczech, łączy się z nazwiskiem Pestalozziego (1746—1827) (patrz: Pestalozzi), Pedagogiczna i literacka działalność tego niezwykłego filantropa i może najgienialniejszego ucznia Jean Jacques Rousseau'a, jego miłość i zapał dla sprawy wychowania ludu, znalazły echo w całym cywilizowanym świecie. Oryginalnemi i popularnemi pismami,

swemi potrafił Pestalozzi rozbudzić niezwykłe zajęcie dla sprawy wychowania dzieci ludu. Najwięcej wpływowe z jego pism były: „Lienhard und Gertrud: Ein Buch für Volk“ i „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Duch pedagogiki Pestalozziego, to duch Ratichiusów, Komeńskich, Bazedowów, duch swobody i wesołości, indywidualnego rozwoju, żywego spostrzeżenia i doświadczenia samodzielnego szukania i odkrywania prawdy, duch socyalnej pomocy, solidarności z biednymi i maluczkimi, duch miłości chrześciańskiej. Głównem dążeniem jego było, wedle słów jego własnych, wychowanie biednych i słabych do samopomocy i samodzielności. „Od pierwszej młodości było celem mego życia dopomódz biednym do lepszej doli przez pogłębienie i uproszczenie środków wychowawczych i naukowych“.

Pod wpływem Pestalozziego powstało mnóstwo zakładów pedagogicznych, opartych na zasadach czynnej miłości bliźniego i pomocy społecznej, jak domy sierot, zakłady dla biednych i chorych dzieci i td. W Prusach, gdzie stali na czele administracyi szkolnej: Wilhelm Humboldt i Lorenz von Stein, zreformowano szkolnictwo ludowe w duchu Pestalozziego. Myśli jego znalazły wymownego i natchnionego apostoła w Fichtem (1762—1814), który w swych mowach do narodu niemieckiego“ poruszył serca i umysły i wskazał jako środek odrodzenia narodowego: wychowanie młodego pokolenia w duchu Pestalozziego. Jako drugiego, wybitnego ucznia szwajcarskiego filantropa, należy wymienić znanego pedagogicznego teoretyka J. F. Herbarta. (1776—1841) Liczne pisma jego z zakresu pedagogiki wywarły ogromny wpływ na pedagogiczną i dydaktyczną kulturę w Niemczech. Wśród licznych uczniów Herbarta należy wymienić nazwiska takie jak: Beneke, Ziller, Stoy, Weitz, Willmann, Rein. W końcu niepodobna ominąć jednego z najsympatyczniejszych uczniów Pestalozziego: Fr. Fröbla 1782—1852, ojca t. zw. ogródków dziecięcych. Główne pedagogiczne dzieło jego wyszło w r. 1826 p. tyt, „Die Menschenerziehung“. W r. 1839 założył pierwszy ogród dziecięcy. Jako cel tegoż podaje Fröbel: „dzieci, do szkolnego życia za młode, nietylko brać w opiekę, lecz dawać im odpowiadające ich całej istocie zatrudnienie, ich ciało wzmacniać, ich zmysły ćwiczyć, budzącego się ducha zaznajamiać ze światem, t. j., z naturą i człowiekiem zwłaszcza sercem i uczuciem kierować i do źródła wszelkiego życia i szczęścia do harmonii z sobą prowadzić“. O swej własnej młodości wyraża się w tych charakterystycznych słowach: „Natura była mojem gimnazyum, drzewo moim rektorem, dziecinny pokój moim uniwersytetem, a dzieci moimi profesorami. Rektor i profesorzy dają mi ciągle jeszcze lekcye i nie przestaną aż do końca życia.“

Dzięki wpływowi pomienionych myślicieli i działaczy pedagogicznych, oraz ich licznych uczniów przedstawia się szkoła ludowa niemiecka naszych czasów w porównaniu ze szkołą przeszłych wieków, jako instytucya pod względem sztuki uczenia znacznie ulepszoną i udoskonaloną. Dydaktyczny postęp jest na polu ludowego szkolnictwa daleko wyraźniejszy, aniżeli w wyższych zakładach. Z drugiej strony przecież nie brak w tej szkole ludowej i stron ujemnych, bardzo poważnej natury, wynikających przeważnie z historycznego rozwoju tej instytucyi. Przedewszystkiem podnieść tu należy: zbyt biurokratyczno-jednolitą organizacyą całej nauki szkolnej wedle jednego typu szkoln go (wielkomiej-

skiego), z nieuwzględnieniem indywidualnych różnic i potrzeb tak nauczycieli, jak ludności, przedewszystkiem zaś dotkliwy brak nauczycieli w ogóle, z jego naturalnym skutkiem: wprost monstrualnem przepełnieniem klas szkolnych: objaw wynikający z niepomyślnego socyalno-ekonomicznego położenia stanu nauczycieli ludowych. Stan ten zorganizowany w t. zw, „Deutscher Lehrerverein", liczącym około trzech tysięcy mniejszych związków, z ogólną liczbą członków przechodzącą cyfrę 111 tysięcy, domaga się większej samodzielności i swobody. Pragnieniem jego: stworzenie swobodnej szkoły ludowej i szkoły wyższej, obok uniwersytetu i obok kościoła jako niezależnych, równouprawnionych, autonomicznie i samodzielnie, wedle własnych swych potrzeb i dążeń rządzących się i rozwijających organizacyj.

Zbawienną działalność oświecającą i podniecającą w kierunku zreformowania szkoły ludowej w duchu nowożytnym rozwijają dwa związki: „Deutscher Bund für weltliche Schule und Moral unterricht", i „Deutscher Verein für Knabenhandarbeit". Obydwa związki wychodzą z jednego spostrzeżenia i założenia pedagogicznego: że szkoła, tak ludowa, jak uczona, działa niemal wyłącznie w intellektualnym kierunku, nie troszcząc się prawie zupełnie o urabianie charakterów, t. j., uszlachetnienie i wzmocnienie woli. Pozostawia ona tę najtrudniejszą i najważniejszą część działalności pedagogicznej rodzinie. Rodzice zaś, wyjątkowo tylko umiejący pedagogicznie myśleć, wyjątkowo tylko przygotowani i uzdolnieni do pedagogicznej działalności, pozostawiają tę część zadania szkole, często nie mając wcale świadomości o ważnym obowiązku swym i wielkim grzechu z powodu zaniedbania tej strony powołania rodzicielskiego. Celem wspólnym działalności związków pomienionych jest więc: zamienienie szkoły uczącej przeważnie, na szkołę wychowującą. Do celu tego dążą zupełnie różnemi drogami. Jedna polega na etycznem i psychologicznem pouczaniu i pogłębieniu, drugi na technicznej pracy. Pierwsza z nich żąda metodycznej nauki moralnej w szkole tak ludowej, jak wyższej, będącej w ręku nauczycieli w tym kierunku uzdolnionych i przygotowanych. Nauka etycznego obserwowania i myślenia nie jest ani tak łatwem i prostem, ani tak małoważnem zadaniem, aby ją można w połączeniu i na tle innych przedmiotów (jak historyi, literatury) pobocznie i dodatkowo traktować. Wymaga ona systematycznego, regularnego wykładu, równouprawnionego z innemi przedmiotami. Francuska szkoła ludowa wyprzedziła i pod tym względem niemiecką. Z żyjących niemieckich pedagogów, działających zbawiennie w kierunku wprowadzenia etycznej oświaty i kultury do szkoły, zasługuje na uwagę zurichski pedagog, Fr. W. Foerster, autor dzieł cennych p. tyt. „Jugendlehre Ein Buch für Eltern, Lehrer und geistliche. Berlin, 1904, i „Lebenskunde, Ein Buch für Knaben und Mädchen. Berlin, 1904".

Drugi z wymienionych związków pedagogicznych wychodzi z tego założenia, że kardynalną wadą współczesnej szkoły ludowej niemieckiej, to jej książkowo-teoretyczny i historyczny charakter, ignorujący realne i praktyczne potrzeby przyszłego zawodu uczniów, przedewszystkiem zaś zaniedbujący wychowanie fizycznej i wolnościowej strony człowieka. Porównanie z ustrojem amerykańskiej szkoły, wychowującej całego człowieka przez pracę ręczną, ilustruje słabą stronę niemieckiego systemu. W wychowaniu przez pracę techniczną wi-

dzi amerykańska szkoła ludowa najlepsze przygotowanie nietylko do technicznych zawodów, lecz do wszelkiego życia i wszelkiej pracy. Jest ona w pierwszym rzędzie szkołą muskułów i zmysłów, szkołą woli i myśli, dopiero w drugim rzędzie szkołą pamięci. W niemieckim systemie góruje kultura pamięci ponad kulturą myśli i woli. Wzmiankowany „Deutscher Verein für Knaben handarbeit“ (założony w r. 1882 przez E. von Schenckendorffa), rozwija energiczną agitacyą w kierunku wprowadzenia pierwiastku pracy ręcznej w szkolne mury, nie jako czegoś dodatkowego i dowolnego, lecz jako integralny i ważny przedmiot. W r. 1887 powstało z inicyatywy związku seminaryum dla nauczycieli pracy ręcznej w Lipsku, zaopatrujące całeNiemcy we wzorowo wykształconych nauczycieli. Teoretyczne uznanie i praktyczne zastosowanie idei „ręcznej pracy“ wzrasta, dzięki umiejętnej działalności „Vereinu“—mimo początkowego oporu nauczycielstwa ludowego, w szybkiem tempie. Idee pedagogicznych myślicieli niemieckich, jak Bazedowa, Salzmana, Pestalozziego, Herbarta, Zillera przedewszystkiem zaś Fryderyka Fröbla,—przez długi czas skazane na nieprak tyczną egzystencyą, wchodzą w stadyum czynu i życia.

Obok wymienionych dwóch związków pedagogicznych zasługuje na wzmiankę działalność stowarzyszenia w tendencyi swej tamtym pokrewnego, t. zw. „Verein für Jugendsparkassen in Deutschland“, założonego w r. 1880 przez pastora Senckela, w celu przyzwyczajania młodzieży szkolnej do oszczędności, w myśl znanych słów Franklinowskich: „Jeżeli wam powiedzą, że się można wzbogacić inaczej, jak pracą i oszczędnością, nie słuchajcie: chcą was otruć.“ Instytucya szkolnej kasy oszczędności, administrowanej przez nauczycieli ludowych, rozpowszechniona w Anglii i Francyi (w r. 1881 było we Francyi 14,500 kas i przeszło 300 tysięcy uczniów oszczędzających), przyjęła się szybko i na niemieckiej ziemi. Cieszy się ona protekcyą władz rządowych i duchowieństwa. Natomiast usposobienie stanu nauczycielskiego jest w przeważnej części obojętne, często wprost odporne. Z powodów, skłaniających do niego, zasługuje na uwagę moment rozbudzania się uczuć: upokorzenia, zazdrości, chciwości u biedniejszych uczniów, pieniężnej pychy u bogatszych, zaostrzających różnice klasowe i socyalne. Mimo to było w r. 1903 (wedle sprawozdania związku, w Niemczech przeszło 4,500 szkolnych kas oszczędności, i około 400 tysięcy uczniów oszczędzających. Dzisiaj liczba kas młodzieńczych (Jugendsparkassen) wynosi około 10 tysięcy.

Obok ogólnej i przymusowej szkoły ludowej rozwija się w Niemczech znaczna kulturalna działalność szkoły, będącej niejako uzupełnieniem i dodatkiem, do wielkiego organizmu szkolnictwa ludowego: szkoła pomocnicza (Hilfsschule), szkoła uzupełniająca (Fortbildungsschule) i szkoła zawodowa (Fachschule). Szkoła pomocnicza—to produkt ostatnich dziesiątków lat. Jest to rodzaj kliniki pedagogicznej. Zadaniem jej podniesienie umysłowo-moralne mało uzdolnionych zacofanych i zaniedbanych, anormalnych i słabych dzieci, z czynnym współudziałem lekarzy. Pierwsze teoretyczne projekta i praktyczne próby na tem polu uczyniono w Niemczech w drugiej połowie XIX wieku. W r. 1864 ukazała się broszura Th. Stötznera p. t.: „Ueber Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben“ zwracająca się do administracyi szkol-

nych z żądaniem szkół pomocniczych dla słabo uzdolnionych dzieci, aby nie stały się później ciężarem społeczeństwa, mieszkańcami więzień, domów roboczych i różnych poprawczych azylów. Pierwsze praktyczne kroki na tem polu uczyniło miasto Drezno; jego śladem poszły inne niemieckie miasta i państwa. W r. 1894 wyszło rozporządzenie pruskiego ministeryum oświaty, przepisujące, aby słabo uzdolnione lub zaniedbane dzieci, łączono w osobnych klasach, nie przewyższających liczby uczniów 25, gdzieby z współudziałem lekarzy pracowali nad ich rozwojem więcej uzdolnieni i lepiej pieniężnie uposażeni nauczyciele, obserwujący i badający dzieci sobie powierzone w ich życiu przed— i poza szkolnem, w ich rozwoju fizyczno-psychicznym. Nauka powinna się odbywać w półgodzinnych lekcyach, zakres nauk dla poszczególnych klas winien być znacznie niższy, niż w normalnych szkołach ludowych; na pierwszym planie winny stać przedmioty, sprzyjające rozwojowi zręczności i siły, i nadające się do praktycznego zużytkowania („Hand festigkeitsunterricht). Za przykładem Prus poszły i inne niemieckie państwa. Wedle zestawienia z r. 1905 istniały w Niemczech szkoły pomocnicze w 181 miastach, liczące razem 583 klas, dla 6.623 chłopców i 5,300 dziewcząt (zasada koedukacyi). Kierownicy i nauczyciele szkół tych zorganizowani są w t. zw. "Gesamtverband der Hilfsschulen Deutschlands", dzielącym się na różne drobne stowarzyszenia, ułatwiające i podniecające pracę pedagogiczną w szkole pomocniczej. O wynikach jej podaje wiadomości peryodyczne bogata prasa fachowa (Berichte der Verbandstage, Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und epileptischer; „die Kinderfehler" Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie, Beiträge zur pädagogischen Pathologie die, Hilfsschule; Eos, Vierteljahrschrift für die Erkenntnis und Behandlung jugendlicher Abnormer).

Szkolnictwo uzupełniające (Fortbildungsschulwesen), dbające o dalsze wykształcenie młodzieży, która opuściła szkołę ludową, przedstawia obraz nader barwny i urozmaicony, bez wszelkiej jednolitej i regularnej organizacyi, i rozwija się nader różnorodnie wedle lokalnych potrzeb i warunków. Szkoły tego rodzaju są w części dowolne, w części przymusowe, wieczorne lub dzienne, nie dzielne lub powszednie, dwu do dwunasto-godzinne (tygodniowo). Ograniczają się na przedmiotach szkoły ludowej, lub uczą rysunków, przemysłowej i kupieckiej rachunkowości i książkowości, obcych języków, stenografii, elementów prawa, ekonomii politycznej, hygieny, techniki warsztatowej i fabrycznej i t. d. W Prusach pozostawia rząd zakładanie i urządzanie szkół uzupełniających gminom i stowarzyszeniom, które wedle potrzeby wspiera. Szczególnie zasłużoną około tej gałęzi szkolnictwa jest „Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung" istniejąca od r. 1871). Wyjątkowe stanowisko na polu szkolnictwa uzupełniającego zajmuje W. Ks. Poznańskie i Prusy Zachodnie. Tu urządzono (od r. 1887) państwowe, przymusowe szkoły uzupełniające, z wyraźnym celem propagandy germanizacyjnej. Szkoły te dzielące się na wiejskie i przemysłowe, zatrzymują uczniów do skończonego 17 roku. Uczącymi są w części nauczyciele ludowi, w części fachowcy rolni i przemysłowi. Wykształceniu nauczycieli uzupełniających służą specyalne kursa, stale lub peryodycznie w różnych miejscowościach organizowane.

Niemniej różnolicie i nieregularnie przedstawia się szkolnictwo zawodowe (Fachschulwesen). Z wyższych szkół tego rodzaju należy wymienić t. zw., „Maschinenbauschulen“ (około 30 w całych Niemczech); dalej szkoły rolnicze i handlowe, tak państwowe, jak prywatne, łączące techniczno-zawodowe wykształcenie z ogólno-ludzkiem. Z niższych i średnich szkół tego rodzaju zasługują na wzmiankę t. zw. „Baugewerbeschulen“ (około 45), „Werkmeisterschulen“ (około 20), „Webeschulen“ (około 50), Kunst gewerbeschulen (około 40), dające przeważnie tylko zawodowo-techniczne wykształcenie. Oprócz tego istnieje spora liczba „warsztatów“ (Lehrwerkstätten), zawodowo wychowujących przyszłych robotników i rzemieślników, częścią w połączeniu z fabrykami tak państwowemi jak prywatnemi, częścią samodzielnie na koszt gminy lub państwa urządzonych. Wzorową organizacyą szkolnictwa uzupełniającego i zawodowego cieszy się miasto Monachium, dzięki działalności znakomitego swego kierownika, Kerschensteinera.

Szkoły ludowe jednak nie są urządzone według jednolitego planu, nawet w jednym i tym samym kraju, należącym do związku niemieckiego: każda bowiem gmina, zwłaszcza miejska, stosownie do uznanych potrzeb, odstępuje od ogólnie przepisanego szematu. W Monachium np. i Würzburgu, w szkole ludowej miejskiej przyjęto następujący zakres przedmiotów i godzin przeznaczonych na ich wykład:

PRZEDMIOTY:	KLASY						
	VII	VI	V	IV	III	II	I
Religia	2	2	3	3	3	2	2
Niemiecki	10	12	12	12	8	8	9
Arytmetyka	5	5	5	5	5	5	5
Historya	—	—	2	2	2	2	2
Gieografia	—	—			2	2	2
Nauki przyrodnicze	—	—			2	2	2
Śpiew	1	1	1	1	1	1	1
Gimnastyka	2	2	2	2	2	2	2
Rysunki	1	1	1	1	4	3	3
Roboty ręczne	2	2	2	2	3	3	4

W innych krajach związkowych Niemiec, przy wykładzie tychże samych przedmiotów, rozkład ich na godziny przedstawia wielką rozmaitość.

Szkoła ludowa gminna w Berlinie również typ odmienny przedstawia

PRZEDMIOTY:	KLASY					
	VI	V	IV	III	II	I
Religia	3	4	4	4	4	4
Niemiecki	10	9	8	8	8	8
Arytmetyka	3	4	4	4	4	4
Gieometrya	—	—	—	2	2	3
Historya	—	—	—	2	2	2
Gieografia	—	—	2	2	2	2
Nauki przyrodnicze	—	—	2	2	2	3
Śpiew	1	1	2	2	2	2
Gimnastyka	5	2	2	2	2	2
Rysunki	—	2	2	2	2	2
Roboty ręczne	—	—	4	4	6	6

Od tego jednak typu odstępują znowu i to w znacznej mierze szkoły ludowe: w Królewcu, w Szczecinie, i in., słowem różnice co do ilości godzin są wielkie.

Ogólną i wspólną wadą całego zawodowo-technicznego szkolnictwa niemieckiego—to zbyt jednostronne i ciasne pojęcie wykształcenia, udzielanego uczniom z tych szkół wychodzącym. Dbają one o przyszłego technicznego pracownika, a zaniedbują przyszłego obywatela i człowieka, nie dając mu na drogę dostatecznej oświaty ekonomiczno-politycznej, etycznej, hygienicznej, kulturalno-historycznej". Błąd, który na polu wyższego szkolnictwa mniej dotkliwie daje się uczuć, ponieważ większa część uczniów wyższych zakładów naukowych nie kończy na nich swego przygotowania naukowego. Wyżej, pod tym względem stoją francuskie „Écoles professionnelles" i amerykańskie „Manual training high schools", nie opuszczające w programie swym przedmiotów w ogólno ludzkim i obywatelskim kierunku kształcących. Nie można o nich powiedzieć, że „elles dépravent l'homme", co o niemieckich szkołach zawodowych powiedział kiedyś rzeczoznawca francuski. Niski poziom kultury politycznej w Niemczech, rażąco idący w parze z wysoką kulturą techniczno-przemysłową, handlową i naukową, należy w części przypisać wadliwości programów szkolnych w pomienionym kierunku.

Literatura: Lesis: Das Uunterrichtswesen im Deutschen Reich. Berlin, 1904.— Schmid K. A.: Geschichte der Erziehung. Stuttgart, 1894-1903.. Bd. 5. Abt.— 3: Sander: Geschichte des Volksschulunterrichts.—Kehr: Geschichte der Metehodik des deutschen Volksschulunterrichts. Gotha. 1889.—H. Schwochow: Die Schulpraxis. Eine übersichtliche Darstellung der äusseren Verhältnisse der Volksschule in ihrer erzielichen Bedeutung. 2 Aufl. Leipzig. Berlin, 1905.—B Manuel von Hilfsschulwesen. Leipzig 1905. (Aus Natur und Geisteswelt. Bd. 75.p. — Kerschensteiner: Das Fach-und Fortbildungsschulwesen. Berlin 1906. (Kultur der gegenwart, hrsg. v. Hinneberg T. 1. Abl. 1).— **Czasopisma** z wykluczeniem nader licznych, urzędowych „Schulblättów" i codziennych lub tygodniowych Schulzeitungów: Pädagogische Blätter. Gotha. Rocznie 6 zeszytów.—Praktischer Schulmann. Leipzig. Rocznie 8 zesz.—Evangelisches Schulblatt. Rocznie 12 zeszytów.—Für die Schule aus der Schule. Neuwied & Leipzig. — Die deutsche Schule. Leipzig & Berlin.—Der Schulfreund Hamm.—Der Deutsche Schulmann. Berlin. Rocznie 12 zeszytów.—Der Volksschulfreunde Königsberg i Pr. Praxis zu Volksschulunterrichts. Halle. — Pädagogische Worte. Rocznie 24 zesz. Blätter für deutsche Erziehung. Birkenwerder. — Die zweisprachige Volksschule. Breslau. Rocznie 12 ze — Die deutsche Forbildungschule. Wittennberg. — Das Schulzimmer. Charlottenburg. Jahrbuch des Vereins für wisseuschafliche Pädagogik. Dresden. Jahrbuch der pädagogischen litteratur für Lehrer. Pädagogisches Jahrbuch. Pädagogischer Jahresbericht. Leipzig. Zeitschrift für experimentalle Pädagogik, Psychologie und pathologische Kinderforschungen Berücksichtigung der Sozialpädagogik und Schulhygiene. Leipzig.

Dr. Jan Zielewicz.

Niemowlę, patrz: **Wiek niemowlęcy.**

Niemota, patrz: **Zakłady dla Głuchoniemych.**

Nowicki Władysław ur. w r. 1846 w Pszczonowie w pow. Łowickim. Po ukończeniu najpierw Szkoły powiatowej w Łowiczu, a następnie 2-go (obecnie 3-go) gimnazyum w Warszawie wstąpił do Szkoły Głównej na wydział filologiczny, który ukończył w r 1869 ze stopniem magistra. Od r. 1870 do 1896 był nauczycielem a później i pomocnikiem dyrektora w Instytucie głuchoniemych i ociemniałych w Warszawie i szybko zyskał szerszy rozgłos, jako wielce zdolny pedagog, a także jako pisarz. Najpierw poświęcił się badaniom folklorystycznym i z tego zakresu umieszczał w różnych czasopismach większe lub mniejsze artykuły, tyczące się ludoznawstwa, jak np. „Studyum nad wierzeniami i wyobrażeniami ludu“ (1873), „O baśniach ludowych“ (1876), „O znaczeniu pierwiastku ludowego“ (1878) i t. d. Niebawem wszakże poświęcił się całkowicie pracy pedagogicznej, śledząc pilnie ruch pedagogiczny w Królestwie i w Galicyi, dokąd jeździł stale na doroczne zjazdy Towarzystwa pedagogicznego galicyjskiego. Uprawiając głównie dział sprawozdawczy pedagogiczny w różnych czasopismach (Biblioteka warszawska, Bluszcz, Kłosy), ogłosił obok mnóstwa (około 200) mniejszych artykułów, tyczących się przeważnie nauczania głuchoniemych i obszerniejsze prace, jak np. „Początki języka polskiego“, podręcznik, znakomicie ułatwiający początkową naukę języka (miał 11 wydań), „Głuchoniemi, ich migi i mowa“ (1877), „Książka do czytania dla głuchoniemych“ (wyd. 2-gie w r. 1884), „Sprawy głuchoniemych, poruszane na ostatnich konferencyach i kongresach nauczycielskich“ 1886 w „Pamiętniku Instytutu głuchoniemych i ociemniałych w Warszawie“), „Na letniem mieszkaniu, opowiadania dla młodzieży“ (1880, 1883, 1887 i 1901), „Wypisy do nauki literatury polskiej“ (t. I. 1902, t II. 1905), całość z temi wypisami stanowi „Wybór wyjątków z pisarzów polskich do nauki pamięciowej“ (1902) i t. d. W r. 1897 Nowicki otrzymał translokacyą do Gimnazyum lubelskiego na posadę nauczyciela języka polskiego, gdzie wysłużył emeryturę w 1905, poczem powrócił do Warszawy i tu został nauczycielem i wychowawcą szkoły polskiej (obecnie Konopczyńskiego). Pomimo tyłoletniej pracy w ciężkim zawodzie nauczycielskim z młodzieńczą energią i gorącem umiłowaniem nauki sprawuje swe obowiązki, a wielką prawością charakteru i serdecznością koleżeńską budzi ogólny dla siebie szacunek. Na zakończenie należy zaznaczyć, że Nowicki był inicyatorem i głównym pracownikiem „Słownika ortograficznego“ (1906). W r. b. 1909 powołano go na członka Komitetu osad rolnych. Dla naszej „Encyklopedyi“ opracował: Ćwiczenia mowy, Falkowski, Mimika, Papłowski. **N.**

O.

Obłuda. Obłuda pozostaje w bliskiem powinowactwie z kłamstwem, tylko jest wyższym stopniem zwyrodnienia duszy człowieka. Jakoż kłamstwo polega na świadomem zaprzeczeniu lub utajeniu prawdy, bądź w celu ubawienia się kosztem łatwowiernych, bądź też pod wpływem obawy kary, jak to się zdarza u dzieci, a nawet osób dojrzałych w razie popełnionego wykroczenia, przeciw nakazowi rodziców, nauczycieli lub władzy. W pierwszym razie ma ono źródło w skłonności do fabulizacyi, wielu osobnikom właściwej, w drugim—jest skutkiem afektu i braku zasad etycznych. Jakkolwiek wada ta do przełamania jest trudną, przy wytrwałem jednak, a umiejętnem oddziaływaniu wychowawców z czasem wykorzenić się daje, a w każdym razie nie pozostawia w duszy takich,

jak obłuda, spustoszeń. Zrozumiemy to łatwo. Kłamstwo zaprzecza prawdę jedynie słowem; obłuda zaś nietylko słowem, lecz czynem. Ona, jak wskazuje źródłosłów tego wyrazu, łudzi pozorami pobożności, szczerości, dobroci, serdeczności, — słowem, udawaniem cnót i zalet, których się nie posiada. Nie jest to więc afekt wybuchowej natury, ale wynik uprzedniej premedytacyi, rozważającej na zimno, jakich środków użyć należy, by nadać cechę prawdy swemu postępowaniu, wydać się tem, za co uchodzić pragniemy, a więc objaw wysoce zniewalającej natury.

Dodajmy, iż obłuda ma zawsze na celu osiągnięcie jakiejś korzyści — nikt nie łudzi darmo. Gdyby udawano szlachetność b e z i n t e r e s o w n i e, byłby to hołd składany cnocie przez tych, którzy mają do niej zdolności naśladowcze, nie zaś wrodzone. I tą drogą naśladowcy mogliby dojść do rzeczywistego, nie zaś pozornego hołdowania uczuciom wyższym. Lecz przez obłudę zawszę się coś pozyskać pragnie. Najszlachetniejszym okupem jest chęć pozyskania miłości ludzkiej. Drugim, niższym stopniem, bywa ambicya. Czynimy dobrze dla chwały bez zamiłowania dobra, bez chęci ulżenia niedoli, bez zamiłowania głoszonych haseł, idei. Służymy sobie, nie drugim. Trzecim wreszcie szczeblem w tej drabinie, to chęć materyalnego zysku: podwładni dla utrzymania się na posadzie, w nadziei osiągnięcia wyższej pensyi płaszczą się przed swymi zwierzchnikami, łudzą ich swą gorliwością lub rzekomą czcią dla ich osoby i zasług. Takie pobudki działają w ludziach dojrzałych. Nim jednak wystąpiły one w życiu, musiały znaleźć grunt wcześniej przygotowany: czynniki, torujące drogę obłudzie od lat wielu, może nawet od samego dzieciństwa.

Rzecz istotnie znamienna, iż w najnowszej edycyi Encyklopedyi Pedagogicznej Wilh. Reina (Encyklopädische Handbuch der Pädagogik), nie znajdujemy artykułu: G l e i s s n e r e i (obłuda), pomimo, iż się wieloma innemi wadami i zdrożnościami młodego wieku zajmuje. Byłożby to przeoczeniem ze strony tak starannie prowadzonej tego wydawnictwa redakcyi? Nie sądzimy. Raczej mniemać należy, iż pedagog niemiecki nie dopuszczał w dziecku wady, tak głębokie wykazującej zepsucie. I rzeczywiście, dzieci, wychowane w czystej i zdrowej atmosferze rodzinnej i prowadzone w duchu etyki chrześciańskiej, jak z jednej strony nie są zdolne do kłamstwa, tak z drugiej nie umieją ukrywać swych uczuć i myśli, a tembardziej ich udawać. Wypowiadają też je z całą szczerością, stawiając nieraz rodziców wobec obcych w położeniu nader drażliwem. Wszak e n f a n t t e r r i b l e przysłowiowem się stało. Bo też obłuda obcą jest naturze dziecka, a jeżeli jej podlega, to odpowiedzialność za to spada głównie na rodziców i otoczenie. Pod tym względem grzeszymy więcej może, niż inne narody, a przyczyny tego szukać należy głębiej, bo w odleglejszej przeszłości.

Zwykle cudzoziemcy pomawiają nas o nieszczerość; my zaś odpowiadamy, iż temu winno nasze położenie polityczne. I rzeczywiście, z ust naszych nie zawsze wychodzić może prawda. Ale z takim samym zarzutem spotykaliśmy się jeszcze w wieku XVI, gdyśmy w całej pełni używali swobód politycznych. Słusznie, czy nie, poeta Desportes, dworzanin Walezyusza, pomawiał nas także o obłudę. A jakkolwiek, po odprawie, danej mu przez Jana Kochanowskiego, przywykliśmy go za oszczercę uważać, to jednak, kto wie, czy zarzut ten historycznie usprawiedliwić się nie da? Zważmy tylko, iż poczynając od XVI stulecia, wszystko to, co w narodzie odznaczało się wyższym polorem i nauką, kształ-

ciło się we Włoszech i urabiało na obyczaju tamtejszym. O Włochach zaś już Rey w swych „Apophtegmatach“ mówi, iż „każdy ma dwa rozumy, różniące się od siebie, jak piątek od niedzieli, czyli, iż posiada jeden dla siebie, a drugi dla innych“. Otóż, niepodobna przypuścić, by ówczesna młodzież nasza, przy swej wrażliwości i pochopności do przejmowania wszystkiego, co obce, w ciągu swych długoletnich studyów za Alpami, nie zachwyciła coś z tej dwulicowości i nie przeniosła jej na grunt rodzimy. Dodajmy, że jednocześnie z upowszechnieniem przez nią humanizmu w Polsce, zjawił się u nas, podobnie jak i na zachodzie, typ dworzanina (cortigiano), jako wykwit Odrodzenia (renesansu) włoskiego, uosobiający w sobie, obok nauki, wysoki stopień ogłady i wytwornego obejścia. Nazwą tą oznaczano ludzi młodych, którzy, po ukończeniu nauk za granicą, wstępowali na dwór królewski lub dostojników koronnych i przy ich boku, spełniając rolę sekretarzy, zaznajamiali się ze sprawami publicznemi i przygotowywali do przyszłych posług krajowych. Byłto zwyczaj wielce chwalebny i nie rzadko też z takich sekretarzy wyrastali dostojnicy świeccy i duchowni.

Ale już Włosi na oznaczenie „nadskakiwania“ komuś, od wyrazu cortigiano wytworzyli wyraz corteggiamento, oraz drugi: cortigianeria, oznaczające „podstępy dworskie, intrygi“. Widocznie typ pierwotnego cortigiana uległ skażeniu, przerodził się względem swego padrona w pochlebcę, intryganta, w czem obłuda znaczną musiała odgrywać rolę. To samo stało się u nas. Już pod koniec w. XVI dworzaństwo przestało być szkołą życia państwowego, przerodziwszy się w próżną okazałość domów magnackich. Młodzież nie wyjeżdżała już na uniwersytety włoskie, lecz poprzestawała na upadającej Akademii krakowskiej; od wieku zaś XVII szła wprost na dwory panów z Kolegiów jezuickich, skarbiąc sobie ich względy na przyszłość. I panowie chętnie przyjmowali ją, raz dlatego, że od jej liczby zależała okazałość ich dworów, a powtóre, iż każdy syn przyjęty, przyczyniał w swym ojcu oddanego im duszą i ciałem stronnika, który na sejmikach i sejmach ich prywatę popierał. Tym sposobem wytworzyła się ścisła zależność, która, w wyczekujących łask i protekcyi, unicestwiła przekonania, wolę, prowadziła do uniżoności, płaszczenia się, pochlebstwa i, co za tem idzie — obłudy. Do takiej zaś prostracyi przygotowywało młodzież, zwłaszcza w epoce jezuickiej, wychowanie domowe. Regulatorem jego był boćkowiec. Syn, choćby dorosły, wobec ojca, nie śmiał bez pozwolenia tylko wypowiadać swego zdania, ale się nawet odezwać. Albo więc stawał się bezmyślną, pozbawioną woli istotą, albo tłumił i ukrywał swe uczucia i myśli, udawał uległość, pokorę, tak, że gdy na dwór pański wstępował, był już obłudnikiem skończonym. Cóż dziwnego, że wada ta, zarazkiem wszczepiona w krew całego szeregu pokoleń, przeszła atawistycznie na ich potomków?

Od czasu Komisyi edukacyjnej, młódź co raz rzadziej czepiała się pańskiej klamki i nie potrzebowała już na ich dworach polerować umysłów; więc i obłuda mniej pola znajdowała dla siebie.

Komisya krzewiła zdrowe wychowania zasady, zastosowane do skali umysłowego rozwoju narodu i potrzeb ówczesnych kraju. Wiek XIX nie wyparł się tych zasad, tylko im dał szerszą, ogólno ludzką podstawę. Również rodzice, wychowani jeszcze w dawnym rygorze i czując na sobie jego skutki ujemne, uznali

za właściwe dać dzieciom większą swobodę. Dzieci, według zasad Komisyi edukacyjnej, zaczynają być, uważane za małych, przyszłych ludzi, w których szanować godność człowieka należy. Co raz mniej indywidualność w nich tłumiono. Wolno było młodzieży wyrażać swe poglądy; różnicy w zdaniach niepoczytywano już w niej za zuchwałość i brak poszanowania dla starszych. Co najwyżej prostowano ich wyobrażenia i pojęcia. Gdy występowały wady, zdrożności młodemu wiekowi właściwie, ojcowie i matki wykorzeniali je rodzicielską powagą. Czy w tym okresie czasu obłuda zniknęła z naszego życia doszczętnie? Nie powiem. Znaczyłoby to zbyt optymistycznie zapatrywać się na społeczeństwo. Wad nabytych wiekami, nie wykorzenia się tak łatwo. Wystarczy przypomnieć sobie owych wstrętnych „lizusów szkolnych“, wreszcie, „świecących innym baki“ pośród osób dojrzałych. W ogóle wszakże do obłudy mniej skłonną młodzież męska, niż żeńska, Jakoż, dziewczęta, z natury swojej więcej, są usposobione do ukrywania uczuć i myśli. Słyszą zresztą przy każdej sposobności słowo: „Nie wypada“. Więc nic dziwnego, iż do tej reguły swe postępowanie stosują i zwykle co innego mówią, niż myślą i czują. Zresztą, zostając dłużej, niż chłopcy pod bokiem matek, łatwiej przejmują od nich zarówno zalety, jak wady, a nie jest to chyba żadną tajemnicą, że nie jedna „mama“ jest skończoną mistrzynią obłudy. W każdym razie, gdy wychowanie utraciło surowy, despotyczny charakter, stosunek dzieci do rodziców stał się bardziej szczerym i na zaufaniu opartym.

To młode pokolenie wyrastające do szóstego dziesiątka ubiegłego stulecia łączyły nadto ze starszymi wspólne ideały: wiara w Boga i przyszłość. Gdy jednak wielkie hasła, któremi to pokolenie żyło, w r. 1863 zawiodły; synowie jego stracili wiarę nietylko w ideały rodziców, ale i w nich samych. Władza i wpływ starszych upadły. Podkopały je do reszty prądy rzekomego postępu, przejmowane bezkrytycznie z zachodu i w życiu stosowane szeroko; wreszcie nihilizm, płynący ze wschodu i rakiem wżerający się w dusze. Doszło do zachwiania nietylko rodzicielskiej, ale i wszelkiej powagi. Nastały czasy pajdokracyi. Młodzież zaczęła ujawniać uroszczenia, nieznane i nietolerowane nigdzie, iż, ona tylko zdolna jest społeczeństwem kierować i popchnąć je na nowe tory, gdyż to, co poza nią istnieje, to zacofanie i strupieszałość. W tym kierunku brutalną swą szczerość posuwała wobec rodziców i starszych nie raz do cynizmu. Były to objawy tem bardziej zastraszające, że tym nowym prądom ulegli nietylko synowie, lecz i córki, a które przedewszystkiem kierując się uczuciem, przy zbyt ograniczonych, umysłowych zasobach i braku logicznego wykształcenia, w swem bezkrytyzmie, zajść mogły bardzo daleko. Rodzice jednak nie przygotowani na podobny przewrot ani umysłowo, ani moralnie — bezradnie tylko załamywali ręce, z każdym dniem co raz więcej abdykując z swej powagi i władzy. Nie umiejąc, odpowiednio do zmienionych warunków wychować własnych dzieci, cały ich moralny kierunek pozostawili szkole. Tymczasem szkoła ta, tłumiąc i karcąc wszelkie objawy najnaturalniejszych, wrodzonych uczuć, uczyła kłamstwa i obłudy. Wyrodziło to dwoistość charakteru, obcą młodzieży w normalnych wychowującej się warunkach: z jednej strony w domu, lekceważenie rodzicielskiej powagi, bunt przeciw wszelkim prawom moralnym, uświęconym religią i narodową tradycyą; z drugiej: udana, niewolnicza uległość w szkole przed obawą

kary dyscyplinarnej, złej noty ze sprawowania w cenzurze, zapisania do księgi czarnej lub relegacyi z prawem, lub bez prawa wstąpienia do innej szkoły. Położenie było istotnie rozpaczliwe. Na to zaś zło rodzice nietylko nie oddziaływali, ale owszem, nie chcąc się na nieprzyjemności i koszta, a dzieci na szykany, narażać, sami zalecali im w postępowaniu jak największą ostrożność,— innemi słowy, zaprawiali je do obłudy. Niedość na tem, w domu również dawali im z siebie jej przykłady.

Poczynając od szóstego dziesiątka ubiegłego stulecia, po zniesieniu tylu instytucyj rządowych, dających tysiącom rodzin utrzymanie spokojne, wystąpiła walka o byt w całej swej brutalnej rzeczywistości. Była ona stara, jak świat: powstała, jak tylko na globie ziemskim ujawniło się życie, a wystąpiła zarówno w świecie roślinnym i zwierzęcym, jak i w stosunkach ludzkich. Czemże bowiem cała historya z nieskończonym szeregiem zatargów plemiennych i między-narodowych wojen, jeżeli nie egoistycznem usiłowaniem zabezpieczenia sobie bytu kosztem innej grupy społecznej? Czem zresztą nieskończone zatargi pomiędzy osobnikami ludzkiemi? Walka ta znaną była i w naszem społeczeństwie. Przysłowia: „Przystawić komu stołka“, „Podsunąć komu nogę“, „Kopać pod kim dołki“, „Uszyć komu buty“ dowodzą, iż ją praktykowano oddawna. Nadmienić tylko trzeba, iż postępujących podobnie w powszechnej mianopogardzie. Tymczasem zaszedł fakt wielce doniosłego znaczenia. K. R. Darwin pierwszy wypowiedział, iż ta walka o byt jest prawem powszechnem natury. Formułę tę pochwyciła w lot ówczesna prasa młoda, jako ostateczny wynik nauki i rzuciła ją w masy, zapominając tylko swe enuncyacye „ad usum Delphini“ w maleńki zaopatrzyć komentarz: iż świat roślinny i zwierzęcy, ulegający temu prawu bezwzględnie, różni się nieco od ludzkiego; że ten ostatni obowiązują pewne prawa społeczne i moralne, które wytworzyła cywilizacya lat tysięcy i Chrystyanizm, nakazujący miłować bliźniego, jak siebie samego,—słowem, że w społeczeństwach ludzkich dopuszczalne są tylko współzawodnictwa godziwe, oparte na uzdolnieniu i wysiłkach przedsiebierczości i pracy, lecz nie na podstępie i środkach niezgodnych z sumieniem. Ogół jednak inaczej walkę o byt zrozumiał. Skoro ona jest przez naukę stwierdzoną, to wszystko co stawia jej tamy, jest zacofaniem i średniowiecznym przesądem, A więc precz ze skrupułami. Każdy środek jest dobry, byle prowadził do celu. Jednym z takich, najbardziej upowszechnionym stało się szukanie protekcyi —tylko w gorszym gatunku, niż ją znajdowano w czasach dawniejszych. Gdy szło o przeprowadzenie jakiejś sprawy, uzyskanie posady, lub posunięcie się na wyższy szczebel w urzędniczej hierarchii, protekcya stawała się jedyną dźwignią w usiłowaniach, by innych współzawodników, cisnących się do tego samego żłobu, usunąć. I nie zastanawiano się nawet, że każdy krok podobny zawsze okupić trzeba poniżeniem własnej godności, płaszczeniem się przed osobnikami, dla których w głębi duszy czuło się nie raz pogardę. Dzieci, zwłaszcza doroślejsze, wiedziały o podobnych staraniach, gdyż rodzice na tyle nawet nie mieli taktu, by przed niemi podobne sprawy ukrywać; owszem, słyszały często wygłaszane zasady: że prawdą nie zajdzie daleko; że sztuką życia, to zdobywanie sobie ludzi; że zresztą dla karyery, należy wszystko poświęcić. Oswojone też z podobnemi zasadami, zatracały w sobie poczucie tego, co godziwe, a niegodzi-

we i do nich w dalszem życiu stosowały swe postępowanie. Byle zdobyć karyerę, zapominano o osobistej godności i dochodzono do celu nie pracą, uzdolnieniem i własną zasługą, lecz płaszczeniem się, nadskakiwaniem, umiejętnością wyzyskiwania słabych stron zwierzchników, słowem, ciągłem udawaniem, obłudą.

Zresztą, dom rodzicielski nietylko pod tym względem, lecz i w stosunkach towarzyskich i familijnych był najczęściej jej szkołą. Ileż to razy rodzice wygłaszają sądy o ludziach, nie licząc się z wrażeniem, jakie ich słowa wywrzeć mogą na dzieci. Dowiadują się one, że można okazywać gościom jak największą uprzejmość, a po ich odejściu nicować ich słowa, zaznaczać śmieszne ich strony i cieszyć się, że odszedłszy, przestali nudzić. Albo jakże często daje się dzieciom wskazówki, jak mają zachowywać się wobec bogatych krewnych, nie dla tego, że względem nich mają obowiązek być uprzejmemi i okazywać im uszanowanie, lecz dla pozyskania ich względów, gdyż od spodziewanych z ich strony zapisów, los rodziny zależy. Zdarza się często, że i wśród niej samej, pomiędzy jej członkami, wytwarzają się takie stosunki, iż wprost do obłudy prowadzą. Oto przykład: Siedmio-letnia dziewczynka spostrzegła, że potulną, ubogą babcię lekceważy matka, a za nią służba. Otóż dziecko to, innem jest zgoła wobec, babki przy matce— nieposłusznem, zuchwałem, a inne przy ojcu — pieszczotliwem, uległem, bo wie, że ojciec jest do swej matki przywiązany. Matka dziewczynki bezwątpienia zauważyła w postępowaniu córki tę różnicę, ale w swej niechęci do świekry, znajdując w niej sprzymierzeńca, patrzy pobłażliwie na te objawy obłudy, nie bacząc w swym ograniczeniu, iż do duszy dziecka sama sączy truciznę. Z tej dziewczynki wyrośnie kiedyś kobieta, która będzie wiedziała, jak, z kim i kiedy postępować należy — stanie się wytrawną obłudnicą, trafiającą do serc ludzkich dla własnej korzyści.

Nasuwa się teraz pytanie, jak wobec tej wady wychowawca zachować się powinien, oraz jakich użyć ma środków, by ją wykorzenić z duszy dziecka? Niestety! nie jest to łatwe zadanie; trudniejsze nawet, niż wykorzenienie kłamstwa, pokrewnego obłudzie. By przeciw niemu działać skutecznie, potrzeba tylko ze strony wychowawcy pedagogicznego taktu, cierpliwości, spokoju i konsekwencyi w postępowaniu. Na nic tu moralizowanie, a tem bardziej kary. Gdy się w dziecku pierwszych objawów kłamstwa dostrzeże, wychowawca nie powinien nawet za nie dziecka strofować, gdyż może być pewnym, iż winowajca na gołosłowny zarzut, tem uporczywiej obstawać będzie przy swojem. Owszem, niech ma przekonanie, iż mu wychowawca uwierzył. Ale teraz właśnie powinien on wszelkich starań dołożyć, by zebrać przekonywujące przeciw kłamstwu dowody i wtedy dopiero z całą stanowczością wystąpić. Gdy w ten sposób cały szereg kłamstw raz za razem wykryje, tem samem wychowańca przekona, iż kłamstwo na nic mu się nie przyda, gdyż prawda, jak słońce z poza chmur, zawsze na jaw wypłynie i niczem przyćmić się nie da. Teraz użyć może innego środka: nawet wtedy, gdy jest przekonany, iż wychowaniec mówi prawdę, okazywać mu niedowierzanie. To go przekona, jak trudno zaufanie odzyskać, gdy kto raz kłamstwem skala swe usta; da mu zresztą uczuć, iż kłamstwo unicestwia niemal człowieka, skoro słowo jego, nawet świadczące o prawdzie, nie ma dla innych najmniejszej wagi i znaczenia.

Tej struny jednak nie należy długo przeciągać. Owszem, jak tylko wychowawca dostrzeże usiłowanie poprawy, powinien wychowańcowi stopniowo swe zaufanie przywracać, wreszcie wpajać weń przekonanie, iż o ile kłamstwo, jako zaprzeczenie prawdy, poniża w oczach innych człowieka, o tyle prawdomówność i szczerość nadają mu rzeczywistą wartość i zjednywają szacunek.

Takie mniej więcej środki oddziaływać mogą na wadę kłamstwa skutecznie. Ale z obłudą — rzecz o wiele trudniejsza. To bowiem, co istotę jej stanowi, jest dla nas nieuchwytnem, gdyż pobudki, które do niej skłaniają, są wewnętrznej natury i przed okiem ludzkiem ukrywane starannie. Wprawdzie dwulicowość w postępowaniu wychodzi na jaw, ale obłudnik znajduje zawsze możność wyparcia się swych szkodliwych intencyj i przeciw nim, niestety! niepodobna postawić mu materyalnych, przekonywających dowodów. Co gorsza, że nawet co do poprawy obłudnika niepodobna mieć żadnej pewności, gdyż ta może być tylko udaną i do tem lepszego zamaskowania się prowadzić.

A więc na to zło, niema skutecznego lekarstwa?... Owszem, znaleźć je można, ale, ponieważ ono zbyt głęboko w społeczeństwo zapuściło korzenie, więc też dla jego wyplenienia tem radykalniejszych środków użyć potrzeba. Przedewszystkiem rodzice sami uledz powinni radykalnej reformie, a głównie: odzyskać wobec dzieci utraconą powagę. Nastąpi to jednak wtedy tylko, gdy umysłowo i moralnie staną wyżej od swych synów i córek, gdy wytworzą w sobie tą siłę moralną, która budzi zaufanie, a jednocześnie nakazuje szacunek i uległość dla rozumnej woli. Smutny to bowiem, zastraszający nawet stan społeczeństwa, gdy dzieci więcej wierzą podmuchom z zewnątrz płynącym, niżli własnym rodzicom. Jeżeli zaś kierownictwo umysłowe należy do ojca, to moralne bezwarunkowo jest zadaniem matki. Wpływ jednak na dziecko może tylko wtedy sobie zapewnić, gdy zdoła w niem ku sobie nieograniczone zaufanie obudzić. W latach pachołęcych, zresztą byle tylko chciała wyłącznie się wychowaniu dziecka poświęcić, nie jest to tak trudne zadanie. Wszak dziecko przywykło w niej widzieć jedyną, najbliższą i najpewniejszą opiekunkę i podporę swej słabości — przewodnie światło na rozpoczętej drodze żywota. Ono samo z ufnością do niej się tuli i każdem słowem głąb' swej duszy odsłania, tak, iż matka może w nią patrzeć, jak w czystą, żywą krynicę i budzące się w niej uczucia zwracać ku temu, co wielkie, święte i piękne, co uzacnia i podnosi człowieka. Tylko, jeżeli ten ścisły związek swej duszy z duszą dziecka chce nazawsze zadzierzgnąć, niech umie ze wzrastającą swą dziatwą, rolę opiekunki stopniowo na rolę przyjaciołki zamienić. Nikt, jak matka, w podobnym charakterze nie może lepiej wnikać w potrzeby duszy młodej, rwącej się do życia, do czynu. Ale obecnie kierownictwo jej polegać może już tylko na serdecznej, a zdrowej radzie, na dawaniu wskazówek w różnych okolicznościach życia, miarkowaniu wybujałych zapędów, wreszcie w przewidywaniu i ostrzeganiu o następstwach, jakie czyn każdy pociągać może za sobą. Dziecko, czy młodzian, przywykły spowiadać się przed matką z każdej swej myśli i zamierzeń, nie będzie nigdy obłudnikiem, gdyż tym sposobem wyrobi w sobie jedem z najcenniejszych przymiotów, bo szczerość, która i w szerszych stosunkach z ludźmi cechować będzie jego postępowanie.

Ale powie kto, iż takie prowadzenie młodzieży na pasku matczynym może tylko zabić w niej wszelką samodzielność i wychodować jakieś zacofane pokolenie przedpotopowych mamutów. Istotnie, tyle się dziś pisze o budzeniu, o rozwijaniu samodzielności w młodzieży, – gdy właśnie ona, pozostawiona samej sobie, ulegając bezkrytycznie suggestyi różnych działaczów, prowadzących ją na bezdroża, do zguby, najmniej ujawnia ją w swych postępkach. Tymczasem samodzielność, jak sama nazwa wskazuje, nie da się w nikim obudzić, jeżeli we własnej duszy nie posiada do działania odpowiedniego zapasu energii. Tę zaś może tylko wychowanie, dobrze lub źle skierować, lecz to już zależy od z a s a d t jakich się kierownicy trzymają. Ale wychowanie niemoże tego swobodnego rzutu ducha niczem przytłumić, gdyż rozumne rady — to nie rozkazy, krępujące wolę Są one tylko wynikiem krytycznego oceniania zamierzeń, za których wykonanie, odpowiedzialność przyjmuje na siebie sama działająca jednostka. W każdym razie podobny stosunek wszelką dwulicowość w postępowaniu dzieci wobec rodziców usuwa. Ale to wtedy tylko nastąpi, gdy dom rodzicielski stanie się świątynią Prawdy; gdy żaden fałsz, żadne kłamstwo, obłuda, kalać nie będą tego przebytku.

A szkoła?... Ona spełni swe zadanie, gdy się uzna za dalszy ciąg rodzicielskiego domu. Do niedawna uczyła na każdym kroku kłamać, zapierać się najświętszych swych ukochań — ćwiczyła w ciągłem udawaniu — w obłudzie. W warunkach obecnych, może i powinna kształcić nietylko umysły, lecz i charaktery, a w pierwszym rzędzie wpajać w serca młodociane poczucie i zamiłowanie prawdy w słowach i czynach i wypleniać wszelkie objawy kłamstwa, a tem bardziej pokrewnej mu — obłudy.

Eugenia Zmijewska.

Obowiązek. Niema, zdaje się, wyrazu, któryby częściej obiegał z us do ust, jak: obowiązek; – to chleb powszedni. Każdy, od sługi do ministra, ma obowiązek lub obowiązki, od których spełnienia życie społeczne i moralne zależy, jak od posiłku i innych warunków cielesnych zależy życie fizyczne. Ogół, znając i praktykując utylitarną treść przedmiotu, nie pyta o jego znaczenie wewnętrzne. Co najwięcej, to, gdy o tem pomyśli, obowiązek zawsze mu się przedstawia w dwóch terminach: w jednym człowiek widzi siebie, w drugim kogoś, lub coś innego: stąd, obowiązki rozmaitej treści i formy sypią się jak grad. Ta podwójność terminu mieści się nawet i w wyrazie naszym! Obowiązek, to coś, co zdaje się wiązać o b i e strony, a przynajmniej wiązać do czegoś; podobnie jak łaciński r e l i g i o. Mówi się uczniowi:—masz obowiązek uczęszczać regularnie na lekcye. To obowiązek względem szkoły i t. p. Tak samo odezwać się można do członka każdej rodziny, każdej instytucyi, do człowieka każdego stanu, powołania, nawet do wyznawcy każdej religii. Zawsze tam na dnie takiego pojmowania obowiązku leży jakaś względność, wzajemność, interes; tak, iż gdy te względy ustają, ustaje i obowiązek. Byłżeby to więc fakt tylko przygodny i czasowy, w dwóch koniecznych terminach, słowem—względny; czy też ma on znaczenie i wartość absolutną, i jaką? Oto pytanie, na które odpowiedzieć niełatwo i odpowiedzi na nie szukać należy aż w filozofii.

Ale i ta daje odpowiedzi niekoniecznie zadawalające. Filozofia np. grecka nie posiada nawet wyrazu na określenie obowiązku w znaczeniu naszem, chociaż pojęcie prawa moralnego w filozofii tej od czasów zwłaszcza Sokratesa ponad wszystkiem góruje. Filozof ten (dyal. Platona Hipias) z ogromną siłą przemawia za prawem niepisanem, które i Sofokles podał na scenie przez usta Antygony. Co większa, w rozprawie „Kryton", u Platona, która pod względem piękności zasadowej i dyalektycznej niema sobie równej w całej literaturze starożytnej, znajdujemy takie wyrażenia, ocierające się jakby o moralność chrześciańską, włożone w usta Sokratesa.— „Niemożna, doznawszy niesprawiedliwości samemu, nawzajem być niesprawiedliwym, skoro w żadnym razie niesprawiedliwości dopuszczać się nie można".—„Doznawszy krzywdy, człowiek nie powinien odpłacać krzywdą, ani z nikim z ludzi źle się obchodzić, chociażby nie wiedzieć co złego od nich ucierpiał".—Słowem, jak u Platona, tak i u Arystotelesa, ciągle słyszymy wyrazy: dobro, piękno, cnota, sprawiedliwość, często spotykamy do nich zachęty, ale rozbioru właściwej idei obowiązku nie znajdujemy. Nie są pod tym względem wyrazistszymi i stoicy, lubo cnotę podają za najwyższe dobro, i w niektórych razach terminami swemi zbliżają się do tej definicyi obowiązku, jaką podają filozofowie nowocześni. Mniej nierównie zajmują się uzasadnieniem obowiązku filozofowie Aleksandryjscy; ale co osobliwsza, to i pierwsi myśliciele chrześciańscy jeszcze tej idei nie rozbierają z punktu filozoficznego: Summa np. S. Tomasza stanowi tylko wykład cnót i występków, jako zasadę kodeksu moralności praktycznej, Dopiero w dziełach Grotiusa, Pufendorffa, Cumberlanda Mallebranche'a zaczynamy spotykać się z teoryą obowiązków, ale rozróżnionych według przedmiotów, a więc: względem Boga, nas samych i bliźnich.

Na tym punkcie utkwęła rzecz aż do połowy 18 wieku, i nikt obowiązku, jako idei samoistnej, bez jakiegoś odpowiednika, nie dotykał. Był to właściwie wykład obowiązków, ale nie obowiązku samego w sobie. Dopiero Kant kwestyą tę poruszył z niebywałą głębokością wywodów w znakomitem swem dziele: „Krytyka rozumu praktycznego". Chodziło mu nie o zastosowywanie cząstkowe, lecz o zaprowadzenie jedności w pojęciu obowiązku i o jego ogólne kryteryum. Czy w poszukiwaniach swych uwzględnił on czyjeś natchnienia, niewiadomo; ale to pewna, że przeszedł górą nad bezpośrednimi poprzednikami, i jeżeli się gdzie zatrzymał, to wśród starożytnych: tylko, myśli tam rozproszone, wygłaszane przygodnie lub owinięte w inną materyą, u niego snują się w wykładzie ścisłym i systematycznym, a oprócz tego punkt wyjścia jest wprost odwrotny.

Jakoż, za kryteryum obowiązku służy Kantowi rozum i sprzymierzona z nim wola, a raczej dobra wola. Możnaby to znaleźć i u starożytnych. Bo cóż to jest owo Sokratesowe prawo niepisane, wyższe nad wszelkie wydawane na piśmie? Te ostatnie, stosownie do okoliczności, mogą być wydawane, zmieniane, cofnięte; nie mają więc wartości trwałej, niewzruszonej: prawa zaś niepisane, to takie, w których nic choć ukruszyć nie można, trwające zatem wiekuiście i do każdego wypadku, wszędzie, gdzie tylko żyje ludzkość, dające się zastosować. A gdzież to znajdują się takie zasady? Nie w uczuciach, które zmieniają się według jednostki, nie w wyobraźni, jeszcze bardziej zmiennej, słowem, nie tam, gdzie zmysły grają poważną rolę, ale tylko w rozumie, nie tym

lub owym, ale powszechnym, w najgłębszej swej treści jednakim, który, roztrząsając zdania nawet odmienne, redukuje różnice i po zrobieniu redukcyi, dochodzi do wypadkowej, na którą wszyscy zgodzić się muszą. I daremnie starożytni, pod wpływem nawyknień politeistycznych, dla nadania większej powagi tym niepisanym zasadom, okrywają je produkcyą bóstw ad hoc wymyślonych, jak: Ananke, Dike, Temis, Mojra; składają oni w tem tylko hołd rozumowi, który, jak raz zauważył, że za przyczyną tuż idzie skutek, że krzywda jest niesprawiedliwością, że przyjaźń jest dobrem, a nienawiść—złem i t. p.—tak nigdy od tego nie odstępuje i odstąpić nie może; gdyż podobne twierdzenia wynikają z samej jego natury. I Sokrates wreszcie, w przytoczonym wyżej Kryto nie, wprost oświadcza: — „Ja zawsze miałem za prawidło polegać na tej tylko z moich pobudek, która rozumowi mojemu wydała się najlepszą". Sędzią zatem decydującym był dla niego rozum.

Kant poszedł w tym kierunku, tylko odmienił porządek zachowywany przez starożytnych, zwłaszcza przez Platona. U tego filozofa przodem idą ideje, niby istności same w sobie, realizujące się na świecie, między innemi idea dobra, która też dyktuje prawa obowiązku. Kant nie mógł stanąć na tem stanowisku. Dla niego każda idea, a między innemi i dobro, rozwija się z czynności dokonywanych przez wolę, według wskazówek rozumu praktycznego, tylko że jest to wola sui generis. Nie polega ona na celu, ale, na zasadzie według której działa i na swoim do niej stosunku. Zasada zaś ta nie leży w zmysłowości, lecz w rozumie; nie może być ona materyalną, lecz formalną [1]) inaczej, zmięszałaby się ona z celem lub z pobudkami działania, czyli nie miałaby jeszcze charakteru moralnego. Musi nadto zasada ta obejmować nietylko wszelką wolę ludzką, ale i każdej istoty, obdarzonej rozumem. Jest to zatem zasada apryoryczna, lecz stanowi ona właściwość rozumu praktycznego, nie spekulatywnego, i to właśnie jest obowiązek.—Ale możemy sobie przecież wyobrazić wolę niekoniecznie posłuszną rozumowi, wahającą się pomiędzy zasadami formalnemi i pobudkami materyalnemi. Ani słowa, lecz to nie będzie wola dobra, a wtedy rozum przymusem moralnym skłania ją do posłuszeństwa sobie. Przymus ten nazywa Kant imperatywem, którego może być kilka rodzajów. Ten, co skłania do jakiejś czynności nie dla niej samej, lecz dla rezultatu przez nią tylko mogącego się osiągnąć, nazywa Kant imperatywem hypotetycznym (warunkowym albo celowym). Ktoś np. chce założyć ochronę, a inny szulernię: obaj użyją ku temu odpowiednich środków, które do ich odnośnych celów będą dobre i pożyteczne, w przemianie złe. Wogólności, wszelki bodziec służący do spełnienia naszych życzeń, jest imperatywem hypotetycznym, warunkowym, wywołującym czynność warunkową lubo przygodnie konieczną, bez której cel zamierzony nie mógłby być osiągniętym, gdyż kto pragnie celu, musi przedsięwziąć środki. Ale są też imperatywy, wywołujące czynność nie dla jej rezultatu, lecz dla niej samej,

---

[1]) Nie trzeba tej formalności Kanta rozumieć w znaczeniu kształtów powierzchownych, ale raczej w znaczeniu francuskiego le moule, formy metafizycznej czyli tego, co pozostaje, choćby formy przechodnie znikły. Jestestwa przechodzą, ale każde nowe jestestwo tego samego gatunku, powstając, przybiera formę poprzednich, które jedynie jest trwałą, w niej tkwi pierwiastek życia określający formę jednostek. (*przyp. autora*).

w moc zasady i istoty czynu; są to imperatywy kategoryczne (bezwzględne, bez warunkowe), i tu właściwie leży moralność, czyli obowiązek, dający się sformułować w wyrzeczeniu:—Czyń, coś powinien, a o resztę nie pytaj.

Ale po jakimże to znaku poznać można te imperatywy kategoryczne? Nic łatwiejszego. Tamte wyglądają raczej na prawidła, rady, służące do osiągnienia jakiegoś celu; te zaś przedstawiają się jako prawa, czyli n a k a z y: tamte znaczą coś o tyle, o ile istnieje cel, bez niego nie mają zastosowania, powstają i giną razem z celem; te istnieją same przez się wskutek powszechności, stanowiącej ich cechę główną, a nic lepiej, krócej ich nie określa, jak formuła:—Czyń zawsze według takiej zasady, którą radbyś widzieć uznaną za prawo powszechne.—Po tym znaku poznamy niewątpliwie prawo obowiązku, bezwarunkowe, a tak oczywiste, że wola sama nagina się ku niemu. Wola ta wprawdzie może być krnąbrną, może, ulegając bodźcowi ze sfery zmysłów, postąpić wbrew nakazowi rozumu powszechnego, ale nie może, dopuszczając się dla siebie wyjątku obalić nakazu i chcieć jego obalenia. Może ktoś wkraść się w grunt sąsiada i przywłaszczyć go sobie, ale nie postawi za prawo bezwarunkowe i powszechne reguły, dozwalającej cudzą własność naruszać, boć oczywiście chodzi tu o niego zarówno, jak o wszystkich. Jest to pewność logiczna, równająca się matematycznej, czyli, według tej formuły,—idea obowiązku, stanowiąca podstawę moralności, nie powstaje z kombinacyj socyologicznych, nie polega na środkach wiodących do pewnego celu, ani na wymianie wzajemnych dogodności, ale stanowi właściwość rozumu, jedną z jego kategoryj (stąd imperatyw kategoryczny), jak przyczyna, skutek, jedność, wielkość, nieskończoność. Jeżeli to komu nie wystarcza, filozofia niczego lepszego udzielić nie może. Cała etyka po-kantowska obraca się około tych zdań. Przyznać też trzeba, że formuła kantowska streszczająca naukę imperatywów kategorycznych, oprócz innych, luźnie rozrzuconych zdań praktycznej moralności filozofów starożytnych, mieści także zasadę moralności—kochaj bliźniego... z której wypływają wszystkie cnoty. Niedziw też, iż on, z tak pojętego przez się obowiązku wyprowadził i nieśmiertelność duszy i istnienie Boga, dopełniając tym sposobem braki wyników, jakie mu dała „Krytyka rozumu czystego“.

Skoro zatem wiemy, co jest o b o w i ą z e k, mamy już tem samem zasadę do określenia wszelkich, jakiej bądź natury i sfery o b o w i ą z k ó w, czyli imperatywów hypotetycznych, pod warunkiem ażeby każda klasyfikacya w ostatecznej redukcyi wchodziła w formułę kantowską, jak każdy teoremat matematyczny wchodzi w formułę: jeden więcej jeden to dwa. Tylko że, niestety, sprawdziany moralne nie są tak łatwe, ani tak ścisłe, jak dowody przystawania trójkątów. —Imperatyw kategoryczny zdaje się pisał sam Bóg na tablicy rozumu ludzkiego: imperatywy hypotetyczne piszą ludzie, a ludzie są omylni. Wątpliwość, błąd podtrzymywany w dobrej wierze, zła wiara, sofizmat, źle zastosowują czynności do zasad, a złe zastosowanie łzami nieraz i krwią zaznaczają swe ślady. Różnice dochodzą do tego stopnia że często czyn zgoła przeciwny zasadzie obowiązku, każe się uważać za cnotę. Urzędnik pruski, giermanizując nazwisko polskie, wszak spełnia swój obowiązek, jako podwładny, wykonywający rozkaz zwierzchności, a jednak gwałci on ducha obowiązku, ponieważ nie zgodziłby się na to ażeby podobne postąpienie zastosowanem było do niego.—Poprzestajemy

na tym jednym przykładzie, chociaż wszystkich podobnego rodzaju nie spisałby na wołowej skórze.

Cóż zatem? Światła, jak najwięcej, światła i odwagi cywilnej w wychowaniu, opartem na gruncie zasad niewzruszonych, upodrzędniających wszystkie cele i interesa doczesne słowu wiekuistemu, nakazowi olśniewającemu blaskiem swej prawdy. Dużo się mówi o świętości obowiązku, i to jest prawdą; bo jeżeli nie obowiązek, to niema nic świętego na ziemi, ale niechajże on będzie rzeczywiście świętym, a poznać go łatwo po znaku nader prostym i wyraźnym: czyń tak, aby czyn twój służyć mógł za powszechną zasadę do postępowania względem ciebie, twojej rodziny i twojego społeczeństwa. Lecz ludzie są ułomni, świadomość ogółu, jak i chleb, nie wzrasta w stosunku równym do wzrastającej ludności; społeczeństwa wreszcie niezawsze znajdują się w warunkach, sprzyjających należytemu wychowaniu pokoleń dalszych: stąd ogromne opóźnienie w zaszczepieniu zdrowego pojęcia obowiązku, na którem jednak polega cały ustrój moralny. Istota nowowschodząca o obowiązku czerpie pojęcie najczęściej nie z domu, nie ze szkoły, ale ze środowiska, w którem umieściło ją urodzenie, przejmuje się pewnemi zasadami przygodnie i bez kontroli; na duszę jej oddziaływa przykład, przeczytana książka, teatr, jakaś przypadkowa insynuacya. Szczęśliwy, kto otrzymał przedewszystkiem duszę otwartą na wrażenia dodatnie, przed czyjemi oczyma przesuwały się przykłady budujące i pięknością swą zachwycające; ale w jakiejże niedoli grzęznie dusza wszystkich tych wpływów pozbawiona. Tak być niepowinno, i pod tym względem wychowanie oczekuje na głęboką reformę.

Człowiek, jak to wspomnieliśmy na początku, zaledwie zaczynając żyć, już jako istota społeczna ma pewne obowiązki, ale które mu się przedstawiają jako ciężar, i które spełnia pod przymusem, niby jakąś pańszczyznę: złego tym sposobem nabywa pojęcia o obowiązku. Niechajże się dowie, że to nie ciężar, ale zaszczyt, że im kto spełnia obowiązki większe i trudniejsze, tem się staje dostojniejszym, a bezobowiązkowi nie mają żadnego znaczenia, na podobieństwo zwierząt, od których się żadnych powinności nie wymaga. Dziecko winno odrazu nabywać przekonania, że bez względu na stanowisko społeczne, nawet sługi i stróże domowi, jeśli obowiązki swe wypełniają sumiennie, są osobami szanownemi, ponieważ przynoszą społeczeństwu pożytek, wyręczając tych, coby dla zajęć ważniejszych i trudniejszych prostym czynnościom oddawać się nie mogli. Dziecko wiedzieć powinno wcześnie, że wymijanie się od wypełnienia przyjętego obowiązku, traktowanie go niedbale, pozornie, znaczy prawie tyle, co kradzież, ponieważ uszczupla korzyści słusznie oczekiwanej przez zobowiązującego, a jako kradzież, hańbi istotę moralną, jaką jest człowiek. Kradzieży takiej dopuszcza się równie uczeń w szkole, sztuczką jakąś pozyskujący stopień, na który nie zasłużył, jak dygnitarz na urzędzie lekko zbywający powierzone mu zadanie.

Obowiązki stanu, o ile cel ich zgodny jest z dobrem, niezaprzeczenie uszlachetniają człowieka, ale są to raczej dopiero funkcye wymienne: dają coś za coś. Społeczeństwo potrzebuje pracowników, powołuje ich, nagradza opieką, dobrobytem, a wymienność ta odejmuje obowiązkom charakter czysto moralny, to jest bezinteresowny i bezwzględny. Lecz jeżeli ktoś, widząc głodnego, nie odchodzi

obojętnie, ale odda mu połowę swej strawy lub całość; jeżeli widząc tonącego, z narażeniem życia rzuci się na ratunek; jeżeli widząc swego wroga, śpiącego bezpiecznie na skraju przepaści, nie przejdzie mimo, ale zbudzi go i ostrzeże i t. p.,—to tutaj niema już interesu, niema wynagrodzenia, tak jak nie byłoby kary, gdyby postąpił przeciwnie, bo się do niczego takiego nie zobowiązywał: Spełnił więc obowiązek nietylko społeczny, ale czysto moralny, tak dobrze imperatyw kategoryczny, czyli nakaz Kanta, jak postulat chrześciański: i otóż to jest szczyt obowiązkowości.

Ażeby spełniać tego charakteru obowiązek, potrzeba go umiłować nade wszystko, inaczej, w razie najkrytyczniejszym nie starczyłoby nam siły i odwagi, do wykonania. Takiego właśnie umiłowania pierwszy w dziejach ludzkości dał nam przykład Sokrates, jak zaświadcza przytaczany już przez nas dyalog Platona: Kryton. Sokrates nie znał ani postulatu chrześciańskiego, ani imperatywu Kanta; nie mówi on też nigdzie o obowiązku, ale za prawidło życia stawia sprawiedliwość: sprawiedliwem zaś u niego jest to, co zgodne z prawem krajowem. Byłoby to kryteryum bardzo słabe, gdyby nie ta okoliczność że za prawo uważa on tylko to, co obywatele wspólnie ułożywszy, zatwierdzili (Xenoph. „Memor."). Owoż, o to właśnie prawo krajowe, o innowacye jakoby wprowadzane do religii narodowej oskarżonego skarało go na śmierć. Czeka on dnia wyroku w więzieniu, dokąd przedostaje się stary przyjaciel, Kryton, i namawia do ucieczki, ofiarując mu ku temu wszystkie usługi. Sokrates wdzięcznie przyjmuje ofiarę, ale zwyczajem swoim wciąga przyjaciela w dysputę, podczas której słowo za słowem, przekonywa go, że zgadzając się na ucieczkę, śmiertelnie ukrzywdziłby prawo, dobrowolnie przez się przyjęte, pod którego osłoną wzrosł i wychował się i zażył wszelkich jego dobrodziejstw; krzywdząc prawo przez usunięcie się tchórzowskie z pod jego rygoru, popełniłby ciężką niesprawiedliwość, czyli wyparłby się zasad, które dotąd wyznawał i innym za prawidło życia zalecał, że zatem przez miłość i poszanowanie tych zasad wytrwać musi do końca bez względu na skutki. Nazajutrz wychylił czarę trucizny i z całą mocą ducha poniósł śmierć w obronie obowiązku, który oprócz siebie samego nie miał innego celu.

Radzimy wychowawcom uważnie odczytywać z wychowańcami ten prześliczny dyalog, co tem łatwiej nastąpić może, iż mamy go w podwójnym przekładzie polskim.

Kaz. Kaszewski.

Ochrona. Jest to dobroczynna instytucya wychowawcza, przeznaczona dla dzieci od lat trzech do siedmiu. Ochrona ma na celu przyjście z pomocą ubogim rodzicom, nie mogącym lub nie umiejącym zająć się swemi dziećmi. Ma zatem do pewnego stopnia zastąpić dzieciom najpierwszych i najbliższych jego wychowawców: ma ustrzedz dziecko od nieszczęśliwych wypadków, wzmocnić drobne jego ciało, zaszczepić w nim pierwiastki kulturalne, ma rozbudzić poczucie moralne, społeczne i estetyczne, rozwinąć zmysły i pobudzić zdolności

umysłowe do przyjęcia przyszłych nauk szkolnych—słowem przygotować dziecko do współżycia i współdziałania.

W ochronach wiejskich dzieci pozostają pod opieką dozorczyń od godziny 8-ej rano do zmierzchu, t. j. przez cały czas, dopóki matka jest poza domem. W miastach godziny zajęć w ochronach trwają krócej.

Otoczenie ochrony powinno być zaciszne, przestronne, niezacieśnione zabudowaniami, ażeby świeże powietrze i słońce mogły mieć łatwy przystęp. Przed ochroną powinien być plac dobrze ubity do gier i zabaw dziecinnych, a także ogródek do robót ziemnych, do sadzenia i pielęgnowania kwiatów i warzyw. Pożądanem jest, aby ów plac do zabaw i ogródek były otoczone drzewami, które użyczałyby cienia dla dzieci.

Zabudowania ochrony obejmują: a) salę jednę lub dwie do zajęć dzieci, b) pokój, przeznaczony do gier wspólnych i do wypoczynku tych małych dzieci, które sypiają po obiedzie, c) szatnię do przechowania ubrań dziecinnych, d) mieszkania z kuchnią dla dozorczyni, e) pokój kąpielowy i f) ubikacye.

Pokoje winny być wysokie, a wielkość ich zastosowana do ilości dzieci: 1 metr powierzchni na dziecko i 2 i pół sześć. metrów (powietrza) objętości.

Sale owe muszą mieć dużo światła i słońca: jest to jeden z najpoważniejszych warunków zdrowia i usposobienia dzieci. Okna powinny być duże i w takiej ilości, ażeby powierzchnia ich stanowiła $^1/_5$ powierzchni sali, przytem zaopatrzone w oberlufty, z których wewnętrzne mają się otwierać ku górze, zewnętrzne zaś ku dołowi.

Celem zabezpieczenia wzroku od promieni słonecznych, należy zaopatrzyć okna w rolety z gładkiej, szarej tkaniny.

Ściany w ochronie muszą być pomalowane na kolor jasny, farbą klejową lub olejną. Dla zabezpieczenia dolnych części ścian od możliwych uszkodzeń, należy dać obicie z drzewa do wysokości 1 i pół metra, albo z płótna lub też przynajmniej pomalować olejną, ciemniejszą farbą.

Podłoga ma być ułożona szczelnie z drzewa twardego, np. dębowego, i pomalowana olejno, albo pokostowana, aby dała się łatwiej utrzymać w czystości. Na ścianie w sali powinien wisieć termometr. Stała temperatura powinna wynosić 14—15° Reomüra.

Wietrzenie sal i odświeżanie w nich powietrza odbywać się winno bardzo często; po każdej godzinie, przed zajęciami rano, po południu, w nocy, a nawet w czasie zajęć przy dobrze urządzonych górnych okienkach.

Umeblowanie ochrony stanowią ławki drewniane z oparciem, a lepsze jeszcze krzesełka. Wysokość ławek od podłogi do siedzenia 25—30 centym, głębokość siedzenia 21—23 cnt. Stoły wązkie, a nizkie — wysokość ich wynosi 40—48 cent., szerokość 40 cent.

Szafa z półkami do przechowywania materyałów i robót, tablica ścienna z drzewa, obita linoleum, kosz do śmieci, małe muzeum szkolne, apteczka podręczna, zaopatrzona w najpospolitsze leki, umywalnia. Na ścianach będą wisiały portrety sławnych ludzi, zasłużonych rodaków i parę artystycznych krajobrazów, w końcu kilka małych półeczek na okazy robót ładniejszych, przez dzieci wykonanych i na kwiaty w doniczkach lub wazonikach.

Ponieważ ochrona usiłuje zaszczepić w dzieciach poczucie czystości i porządku, przeto dzieci są zaopatrywane przez zarząd ochrony, lub opiekunki: w fartuszki, chustki do nosa, wstążeczki na głowę do przewiązywania włosów, pantofle — których używają tylko w ochronie.

Przewodniczką ochrony jest młoda osoba, która, poza wykształceniem ogólnem, kończyła seminaryum dla ochroniarek.

Wiele jednak kierowniczek ochron — szczególniej wiejskich, składa się z osób przygodnych. *)

Jeśli liczba dzieci w ochronie przechodzi 60, a szczególniej jeżeli wiek ich jest różny — ochroniarka dostaje pomocnicę jednę lub dwie, które dopilnowują bardzo małych dzieci.

Wynagrodzenie wykwalifikowanej ochroniarki na wsi, zaczyna się od 150 rb., przyczem dostaje ona mieszkanie, życie, światło i usługę; w mieście dozorczyni dostaje rb. 300. Do ochrony należy też służąca, zajmująca się utrzymaniem porządku w zakładzie, oraz przygotowaniem strawy dla dzieci.

W większej części ochron dzieci dostają posiłek w postaci mięsnej zupy, kaszy, mleka lub herbaty.

Wszystkie zabawy i zajęcia w ochronie noszą podkład wyłącznie wychowawczy.

Już samo otoczenie rówieśników, z któremi dziecko przebywa pod kierunkiem wychowawczym, jest najlepszem środowiskiem dla uspołecznienia dziecka i dla wyrobienia w niem uczuć moralnych.

Ale widnokrąg spostrzeżeń dziecka w ochronce jest bardzo ograniczony, przeto kierowniczka usiłuje rozszerzyć go, kontrolować wiadomości, nabyte i wzbogacać nowemi, skierowując uwagę dziecka na zjawiska i przedmioty z otoczenia.

Środkami ku temu są rozmowy z dziećmi, pogadanki, opowiadania, wycieczki, zajęcia ruchowe, zabawy, roboty ręczne, ziemne i śpiew.

Pogadanki dają dzieciom możność poznania przedmiotów wokoło nich będących i najprostszych zjawisk przyrody; rozbudzają miłość przyrody, uczą współczucia dla wszystkich tworów żyjących. Nie dotyczy to jedynie zjawisk przyrody, odnosi się również do ludzi, względem których dziecko zajmuje pewne stanowisko, przejmuje od nich zwyczaje.

Cecha, która bardziej uderza dziecko jest ruch; przeto przy omawianiu otoczenia człowieka — wieś, pole, las,— dziecko również chętnie rozmawiać będzie o czynnościach człowieka i jego pracy. Chętnie będzie zwiedzało miejsca pracy ludzkiej: warsztaty, kuźnię, młocarnię, a wtedy wychowawca łatwo skieruje uwagę na narzędzia i wyroby.

Pogadanka ma na celu pobudzać dziecko do spostrzegania i doświadczenia. Dziecko przeto powinno koniecznie *widzieć* przedmiot, o którym mowa, ażeby wiadomości swoje wzbogacić mogło za pośrednictwem zmysłów. Przy zaznajamianiu się z przedmiotami oko, ucho, ręka, powonienie wychowańców mu-

*) Liczne ochrony we Francyi, Austryi i w Polsce, są pod bezpośrednią opieką zakonnic.

szą być w ciągłem użyciu. I tylko w braku przedmiotów realnych posługiwać się możemy modelami, rycinami lub latarnią magiczną. Rzecz przytem jest niezmiernie ważna, ażeby kierowniczka ochrony umiała rysować na tablicy. Przytem rysunki, które objaśniają pogadankę, muszą być tego rodzaju, ażeby dziecko mogło łatwo przerysować je z tablicy.

Dziecko nabywa i rozszerza swą wiedzę o rzeczach nietylko przez patrzenie, lecz więcej przez działanie, t. j. przez odtwarzanie swych spostrzeżeń w sposób praktyczny: rysując i t. p.

Z klocków różnego rodzaju i kształtu dziecko może ustawiać rozmaite budowy, wnętrze mieszkania, zabudowania dworskie, sprzęty; z gliny lepić może gniazdka, ptaki, owoce, kwiaty, sprzęty i t. d. Wycinanie z papieru białego i kolorowego będzie również doskonałem zajęciem przy odtwarzaniu widzianych przedmiotów: liści, kwiatów, narzędzi pracy, sprzętów i t. p. To samo powiedzieć można i o rysunku, który niczem już nie krępuje fantazyi dziecka.

W polu, na łące i w lesie zachęcić możemy dzieci do zbierania roślin, kamyków, opuszczonych gniazd ptasich, gatunków ziemi, do układania wiązanek z traw, liści lub kwiatów i t. p. Dziecko tym sposobem rozróżnia rzeczy i kojarzy z niemi odpowiednie nazwy, a potem rozgląda się w ich częściach i cechach i porównywa z przedmiotami znanemi sobie poprzednio. Wychowawczyni udziela dzieciom prostych objaśnień, kontroluje ich spostrzeżenia i dopomaga przy uogólnianiu.

Niemniej ważne miejsce w ochronie zajmują *opowiadania.*

Treść ich może być bardzo rozmaita: religijna (z Hist. świętej lub Żywotów św.), fantastyczna, historyczna, przyrodnicza, anegdotyczna lub wprost etyczna, byleby tylko wychowawczyni nie wpadła w jednostronność, nie zamknęła się w granicach jednego typu.

Najpożyteczniejsze opowiadania będą te, które mieszczą w sobie potwierdzenie raz już wychowańcowi udzielonej wiedzy.

Jeżeli np. w pogadance kierowniczka zapoznała dziecko z pewnemi cechami szczygła, to skorzysta ze sposobności i opowie powiastkę o tym ptaszku. Opowiadanie takie bardziej dzieci zajmie, niż o innym, ptaszku nieznanym. Dziecko łatwo sobie odtworzy przedmiot w pamięci, a wychowawczyni nie będzie potrzebowała komentarzami przerywać swego opowiadania.

Rzadko jednak można znaleźć utwór któryby odpowiadał naszym chwilowym wymaganiom. W tym celu trzeba przerabiać znane powiastki stosownie do potrzeby. Dzieci mniejsze będą wolały słuchać o rzeczach dobrze im znanych, bądź to o dzieciach znajomych, bądź o zwierzętach. Fabuła w tych opowiadaniach powinna być prosta i krótka, ale dość obszerna w objaśnieniach głównej treści i obrazowo rozwinięta; przeciwieństwa wszelkie muszą być silnie zaznaczone.

Dzieciom starszym dajemy opowiadania bogatsze w treść, a uboższe w szczegóły, objaśniające myśl główną.

Samo opowiadanie nie wywrze większego wpływu, jeśli opowiadacz nie będzie posiadał niezbędnych do tego warunków.

Wychowawczyni opowiadać powinna z całem przejęciem się, jakby mówiła

o rzeczach dla siebie bardzo ciekawych. Nie same słowa główną odgrywają tu rolę: spojrzenie, wyraz twarzy, głos — wszystko winno przyjąć należyty wyraz.

Opowieść powinna robić wrażenie całości; nienależy przerywać jej pytaniami—od tego są rozmowy i pogadanki. Jeżeli się trafi jakiś przedmiot, o którym dziecko może nie wiedzieć, lepiej w ciągu opowiadania podać krótkie objaśnienia.

Opowiadać trzeba w formie krótkich okresów i zdań: wolno, głośno, wyraźnie, ażeby dziecko mogło uchwycić każdą myśl naszą.

Ilustracye i rysunki, wykonane przez wychowawczynię na tablicy, mogą tylko ożywić i ubarwić opowiadania.

Dobrym środkiem pedagogicznym jest nastręczanie dziecku sposobności do opowiadania.

Ważnym jest bardzo wzgląd nietylko na ilość, ale i na jakość podawanych dzieciom powiastek.

Jeżeli dobre opowiadanie pobudza do myślenia i czynu, to zbyt wielka ich ilość uczy lenistwa myśli, gdyż wychowaniec odbiera tylko wiadomości, a nie ma czasu na przerabiania ich, na tworzenie nowych, własnych.

Dwa opowiadania na tydzień wystarczą w zupełności dla dzieci w wieku przedszkolnym.

Praca ręczna ma w ochronie wielkie znaczenie, gdyż nietylko rozwija zręczność dziecka, nietylko je przygotowuje do rzemiosł w przyszłości, ale także w wysokim stopniu przyczynia się do rozbudzenia w niem uwagi i samodzielności.

Praca ręczna w ochronie, inaczej—ćwiczenie w zręczności—przyczynia się również do ogólnego rozwoju dziecka: ułatwia panowanie nad ruchami, wyrabia sprawność w ręku, zapoznaje z własnością materyałów i przedmiotów, zmusza do obserwacyi i pracy twórczej, a także uczy poszanowania dla pracy.

Roboty ręczne dzieci w wieku od lat 3-ch do 7-u nie mogą jeszcze mieć celu praktycznego, lecz wychowawczy i powinny odpowiadać następującym warunkom: budzić zainteresowanie, dawać świadomość celu i sprawiać przyjemność wynikającą z procesu tworzenia—w przeciwnym razie roboty te stają się mechanicznemi i bezużytecznemi.

Chcąc rozbudzić w dzieciach zamiłowanie do pracy, nie trzeba zaczynać od robót tak zwanych praktycznemi, jak szycie, cerowanie, łatanie, lecz podać dzieciom roboty łatwe, przyjemne. np. zabawki, mogące zachęcić do pracy i rozbudzić poczucie piękna. Do takich robót należą: przeplatanie z papieru lub ceraty. Przesuwając paski podług pewnego deseniu, dziecko ćwiczy zręczność palców, nabiera pojęcia o liczbach (do 3-ch), i zapoznaje się z barwami. Robota ta przygotowuje dziecko do cerowania i wyplatania krzeseł. Roboty z papieru dają mu pojęcie figur gieometrycznych. Przeginając kwadraty, dziecko wytwarza takie przedmioty, jak: wiatrak, łódka, pudełko, czapka, torebka i t. d. Wycinanie i klejenie. Dziecko wycina od ręki przedmioty, wzięte z otoczenia: liście, kwiaty, gwiazdki i t. p. i nalepia je na papier, w różne desenie ornamentacyjne; starsze dzieci wycinają i składają rzeczy trudniejsze, które im potem służą, jako zabawki: domy, wagony, stoły, krzesła, lalki, zwierzęta i t. p.

Modelowanie z gliny i rysunek, należą do zajęć może najmilszych dla dziecka: w niem tkwi wrodzona już potrzeba uprzytomniania tego, co widzi,

a glina i ołówek popęd ów zaspokajają. Ażeby wymodelować lub wyrysować jaki przedmiot, dziecko musi przyjrzeć mu się baczniej, zwrócić uwagę na kształt całości, na stosunek części do całości i w ten sposób kształci swą spostrzegawczość. Słusznie też jeszcze Pestalozzi wyznaczył takim zajęciom, jak rysunek, wycinanie i modelowanie, pierwszorzędne miejsce w programie zajęć dla dzieci. Wyszywanie i układanie patyczków na tekturce zastępuje małym dzieciom rysunek, a także zapoznaje z barwami. Roboty z wiorów dają dzieciom możność wytwarzania koszyczków, kobiałek, wazoników i t. p., a jednocześnie są doskonałą gimnastyką palców.

Przeplatanie rafią na trzcinie lub tekturce przedstawia liczne stopnie i trudności. Dzieci mogą wytwarzać: woreczki, patarafki, pantofle, pudełka itd. Roboty włóczkowe dostarczają dziecku sposobności do robienia rękawiczek, mitenek i szalików na małym warsztacie. Robota kwiatów z bibułki. Robota z patyczków i kasztanów młodych. Dalej mogą być roboty sezonowe — jak np. układanie gustownych wiązanek z kwiatów polnych. Pielęgnowanie roślin, warzyw i kwiatów. Roboty ziemne: kopanie grządek, gracowanie ścieżek, zbieranie ziół lekarskich, zbieranie kasztanów, nasion i owoców, zasuszanie liści, traw i kwiatów, zbieranie w lesie szyszek i suchych gałęzi i t. p.

Starsze dzieci — od lat 7 przechodzą do robót trudniejszych, które obejmują słójd. Celem słójdu nie jest sposobienie dziecka na rzemieślnika, ale wyrobienie w niem zamiłowania do pracy, rozwijanie samodzielności, dokładności, wytrwałości, zamiłowania do porządku i zdolności do skupiania się w sobie. Każdy rodzaj słójdu innych wymaga wysiłków. Zadaniem wychowawcy jest uczynić trafny wybór rodzaju pracy, najodpowiedniejszy dla danych osobników. Najbardziej używany jest słójd drzewny, roboty z rafii, tkactwo na małych warsztacikach, roboty ze szpagatu i słomy. W tym wieku, t. j. od lat 6 i pół dzieci zaczynają się uczyć szycia, wyrobu guzików, robót włóczkowych i szydełkowych, cerowania i łatania i t. d. Roboty mają charakter robót praktycznych.

Ćwiczenia fizyczne w ochronie nie powinny być jakąś nudną jednostajną tresurą, lecz grą lub zabawą celową. Gry towarzyskie wyrobią w dziecku zręczność, lekkość w odtwarzaniu ruchów, usuwają ruchy ciężkie, niezgrabne, utrzymują energią cielesną, a jednocześnie oddziaływują dodatnio na duchowy nastrój dziecka, dając mu uczucie zadowolenia. W myśl tego — w ochronie są prowadzone następujące ćwiczenia: marsze, gry naśladowcze, towarzyskie, gimnastyczne, spacery, roboty ziemne.

Większość gier naśladowczych ma charakter dramatyczny; role rozdają się dzieciom, a pozostali grający tworzą koło i śledzą wykonawców. Gry owe czerpią swą treść z pogadanek, opowiadań, piosenek, a często dzieci same tworzą grę, biorąc treść z życia.

Dzieci np. naśladują ptaszki, które przylatają na wiosnę, latają, budują gniazda, szukają pożywienia, to znów uciekają i kryją się przed drapieżną sową, bronią pisklątek. Grze towarzyszą zazwyczaj śpiewy. Piosnka ożywia niezmiernie zabawę i winna być zawsze stosowaną, gdy tylko nadarza się sposobność bądź w czasie gier, bądź pogadanek. Nie jest jednak niezbędną przy grach więcej ożywionych, towarzyskich, a szczególniej grach na wolnem powietrzu

Gdy piosnka może być zastosowaną, należy uczyć jej stopniowo. Dobrze jest poprzedzić ją stosowną rozmową lub opowiadaniem; dziecko powinno rozumieć nietylko treść samej piosenki, ale każdy jej wyraz. Zaraz po pogadance wychowawczyni zaśpiewa piosenkę, wymawiając wyraźnie słowa, i zarządzi grę, w której wyrazy i motyw powtórzą się wielokrotnie i dzieci stopniowo przyswajają sobie piosenkę. Najłatwiej jest dzieciom zapamiętać melodye ludowe.

Niezbędną staje się piosenka przy marszu, uprawianym z wielkiem powodzeniem w ochronach. Pierwsze piosenki do marszu nie powinny być trudne: melodye łatwe, takt prosty i prawidłowy. Unormowane chodzenie w takt pieśni nabiera powabu w oczach dziecka i rozbudza w niem coraz bardziej poczucie muzykalności. Marsz powinien być urozmaicony, nie zaś trzymać się raz ustalonego porządku; powinien wprawiać w ruch cały organizm i sprawiać estetyczne wrażenie.

Gry dzieci starszych — od lat 6-u już są bardziej urozmaicone: dzieci znajdują upodobanie w czynnościach, wymagających dokładniejszych ruchów i okazują w grach niezmiernie dużo energii, budzi się w nich zmysł współzawodnictwa.

Zaczyna się epoka gier towarzyskich: trzeciak, gra w lisa i w niedźwiedzia, dzień i noc, chiński mur i t. p. Uprawiają z wielkim zapałem zabawy, w których mogą bujać się, wspinać, skakać z pewnej wysokości, przeskakiwać przeszkody. Do tej kategoryi zaliczamy gry gimnastyczne: skakanie przez sznur, zabawa z kołami, laskami, skakankami, bieg z przeszkodami i t. p. Zabawa w piłkę, którą trzeba odbijać, chwytać, wysoko podrzucać, prędko gonić— stanowi największą przyjemność tego wieku.

W tych grach i zabawach widzimy powolne budzenie się instynktów społecznych: dziecko zmusza się do uznania praw uczestników, do uszanowania prawideł gry.

Niemniej ważne w rozwoju sprawności fizycznej dzieci w ochronie, mają roboty ziemne i zajęcia ogrodownicze. Dziecko wprawia w ruch większość swych mięśni, pracuje celowo i planowo, a zetknięcie się z przyrodą wpływa dodatnio na jego rozwój umysłowy. Do tych robót należą: kopanie kanałów, rowów, gracowanie ścieżek, grabienie, wywożenie suchych liści i gałęzi, usypywanie wałów, pagórków, skopywanie grządek, sadzenie, podlewanie, pielenie itp. Posługi osobiste, pomoc starszym przy porządkowaniu ochrony, podwórka, ogródka, pielęgnowanie kwiatów — ważne są także ze względów praktycznych.

Najlepszemi ćwiczeniami będą zabawy samorzutne, samodzielne, obmyślone przez same dzieci. Zabaw tych kierowniczka ochrony nie powinna lekceważyć, przeciwnie, wyznaczyć im przynajmniej godzinę czasu w ogólnym planie zajęć.

Udział kierowniczki ochrony w grach dziecinnych jest niezmiernie ważny: do dzieci przystąpić winna jak przyjaciel, jako towarzysz. Poddaje ona karności siebie samą i ściśle przestrzega prawideł i porządku gry, a humor i naprężona uwaga, zwrócona ku dzieciom, utrzymują grających w porządku i karności. Po za tem pozostaje jej tylko popierać zabawy, dostarczać pomysłów i środków do nich, uważać, ażeby zabawy nie były jednostajne.

Ćwiczenia gimnastyczne w ochronie (dzieci do lat 7) są zbyteczne: raz dlatego, że bezcelowe ruchy nużą dzieci, a powtóre, że dzieci w tym wieku z natury rzeczy pozostają w ciągłym ruchu.

Gimnastyka pożyteczną być może dla dzieci w wieku szkolnym. Plan zajęć w ochronie musi się stosować do pory roku, otoczenia, okoliczności, ilości dzieci, miejsca zamieszkania i t. p. warunków. Ze względu na równomierny rozwój całego organizmu zajęcia, zabawy i pogadanki w ochronie muszą być przeplatane. Dzieci rozpoczynają dzień modlitwą, poczem idzie pogadanka, łącznie z nią zajęcie; potem gry lub zabawy, roboty ręczne i zajęcia samorzutne. Ćwiczenia takie trwają dzień cały z przerwami na spożycie posiłku. W lecie przybywają dzieciom roboty w ogrodach, spacery i krótkie wycieczki. Zima jest mniej korzystną dla rozwoju, sprawności fizycznej dziecka i musi z konieczności krępować jego ruchliwość.

Po za zajęciami wyżej wymienionemi, w niektórych ochronach (francuskich i angielskich) wprowadzona jest nauka czytania, pisania i rachunków dla dzieci od lat 3-ch. W innych zaś (jak w ochronach Szwajcaryi, Belgii, Szwecyi i Danii. nauczanie stosowane jest tylko do dzieci najstarszych od 6—7; z wyjątkiem Królestwa Polskiego, gdzie nauczanie w ochronach jest surowo wzbronione.

Pierwsza ochrona dla dzieci od lat 3—6 była założona w końcu XVI wieku przez Józefa Calassanzia w Rzymie. Następnie pleban, Jan Fryderyk Oberlin, osiadły w górach Wogeskich, w r. 1770 założył w kilku gminach szkółki dla małych dzieci, gdzie zakonnice uczyły dzieci pacierza, śpiewu i robót ręcznych.

W roku 1801 staraniem margrabiny Pastoret, powstał podobny zakład w Paryżu i był oddany pod opiekę sióstr miłosierdzia. W rok później otwartą została pierwsza ochrona w Niemczech pod protektoratem Pauliny ks. Lippe-Detmold. W Szkocyi sprawą ochron zajęło się bardzo sumiennie dwóch filantropów: właściciel przędzalni Owen i tkacz Jan Buchanan i założyli w roku 1819 ochronę pod nazwą Infants Schools, zaprowadzili w niej stałą metodę, która coraz bardziej udoskonalała się i stała się wzorem dla wszystkich innych ochron.

Staraniem towarzystw dobroczynności i ofiarności osób pojedyńczych liczba ochron zwiększała się z rokiem każdym we Francyi, Belgii, Szwajcaryi pod nazwą Salles d'asyle, w Niemczech, Austryi—Verwahrungs-Anstalten. Najbardziej jednak postąpiła w rozwoju idei wychowania ludowego Belgia.

Ochrony w Brukselli mają swoję siedzibę w pięknych i wygodnych piętrowych budynkach, specyalnie na ten cel wystawionych. Dokoła domu wystają werandy i dwa podwórka asfaltowane i żwirowane lub też duży ogród, przeznaczony do użytku dzieci. Najwięcej zasług w prowadzeniu racyonalnej metody w tych ochronach położył Jules Guillaume, który przez czas dłuższy piastował urząd głównego opiekuna ochron w Babel.

W Warszawie pierwsza ochrona została założona staraniem Teofila Janikowskiego dnia 3 sierpnia 1837 r. w gmachu Towarzystwa Dobroczynności pod kierunkiem pedagoga Teofila Nowosielskiego. Wkrótce powstała ochrona druga, imienia d-ra Malcza; potem Zakład dla sierot imienia Jachowicza i odtąd liczba ochron ciągle wzrastała.

Według ostatniego sprawozdania w samej Warszawie mamy 56 ochron, w których się mieści przeszło 8,500 dzieci.

Większa część ochron w Warszawie (43) są pod bezpośrednią opieką Towarzystwa Dobroczynności; 10 ochron pozostaje pod egidą Towarzystwa Opieki nad dziećmi.

Nadto mamy kilka ochron fabrycznych, a także należących do różnych instytucyj i osób prywatnych.

Wszystkie dzieci w ochronie dostają w zimie (a w niektórych ochronach przez rok cały) posiłek w postaci mleka, kaszy, herbaty, zupy. Wyjątek stanowią tylko cztery ochrony.

Miasta prowincyonalne pokryły się też siecią tych tak bardzo pożytecznych instytucyj. Wszędzie, gdzie tylko zatwierdzone zostaje Towarzystwo Dobroczynności — jednocześnie pod jego egidą powstaje ochrona.

Liczba ich dochodzi 70.

W Kaliszu, Łęczycy, Sieradzu, Wieluniu, Dęblinie, Kielcach, Piotrkowie, Będzinie, Łodzi (5), Pabjanicach (2), Płocku (2), Przasnyszu, Suwałkach, Łowiczu, Pruszkowie (5), Młodzieszynie, Nieborowie, Sannikach, Jeziornie, Skolimowie, Piasecznie, Wilanowie (2), Żyrardowie, Kutnie (2), Skierniewicach, Radomiu (2), Łomży (2), Kurowie (3), Siedlcach (2), Ciechocinku, Brześciu Kujawskim Włocławku (3), Aleksandrowie, Sosnowicach i t. d.

Ostatniemi laty rozpoczął się wielki ruch w kierunku otwierania ochron. Po wsiach jest już przeszło 100 (ochronek wiejskich, zakładanych bądź to przez właścicieli ziemskich dla służby folwarcznej, bądź przez gminy).

Literatura: Jana Swobody: „Wykład praktyczny prowadzenia dzieci małych w ochronie". Przełożył z czeskiego Nowosielski. Warszawa 1840 r. — Augusta Cieszkowskiego: „O ochronach wiejskich". Lwów r. 1844. Pape-Corpantier: „Rady dla prowadzących ochrony". Przekład J.-T. Lubomirskiego. Warszawa, 1860. Goltz: „O wiejskich ochronach". Warszawa 1861 r. — Ksawery Nalepiński: „Rys historyczno-statystyczny ochrony IX-ej Warszawa. — Ludwik Górski: „Ochronki wiejskie". Warszawa, 1899.—M. Kretkowska: „O ochronkach wiejskich". Warszawa 1905.—Marya Weryho: „W sprawie ochron". Wskazówki dla osób zakładających ochrony. Warszawa, 1905.—„Ochrony" E: Konopczyńskiego w „Zdrowiu" r. 1906. Maj, Czerwiec i Lipiec.— „Ochrony warszawskie" przez D-ra Ślaskiego, artykuł w „Zdrowiu" r, 1903. Październik.—Marciszewska: „Rady i wskazówki dla prowadzących ochrony."

Marya Weryho.

Odwaga. Nie potrzebujemy rozwodzić się nad znaczeniem odwagi pod względem czy to etymologicznym, czy psychologicznym. Powszechnie, odważnym nazywamy tego, kto wobec nastającej grozy nie zadrży, przed niebezpieczeństwem nie ucieknie, ale śmiało spojrzy mu w oczy; kto w potrzebie czynnego wystąpienia nie ulęknie się możliwego kalectwa albo i samej śmierci, zawsze pewny swej siły i wytrzymałości. W życiu więc ludzkiem, narażonem na liczne przygody i niespodzianki, odwaga (u mężczyzny zwłaszcza) jest przymiotem nader cennym: wiara w siebie nadaje spokój, nieznany lękliwym, ośmiela do przedsiębiorstw, a odważny zwraca na siebie sympatyczną uwagę i każdy z nim inaczej rachować się musi, niż z tchórzem.

Ród ludzki wogóle jest odważny: inaczej, nie mielibyśmy w pośród siebie ani łowców, ani żeglarzy, ani wojskowych, ani odkrywców, i t. podobnie, którym życie narażać wypada. Skoro więc odwaga jest przymiotem tak powszechnym, więc zanik jej uważać trzeba za zwyrodnienie, i dlatego też ogół, czując, że do odważnych tylko należy świat, ma dla nich zachowanie, kiedy przeciwnie, lekceważy tchórzliwych, chociaż niezawsze słusznie, ponieważ między nieodważnymi znajdować się mogą ludzie skądinąd zasługujący na szacunek dla swych przymiotów innych, od odwagi niezależnych. Boć nareszcie, odwaga jest tylko jednym z przymiotów, i to przymiotem raczej organicznym, fizyologicznym, bez koniecznego związku z moralnością: tak dobrze odważnym jest bohater, niosący pomoc uciśnionym, jak złoczyńca, rozbijający po drogach publicznych; i ten także głowy nadstawia, staje się bohaterem sposobów romantycznych. Odwaga więc, ceni się jako przymiot sam w sobie, jako usposobienie, które, skierowane ku widokom uczciwym, wiele dobrego zdziałać może, i bez którego samo dobro powolnym postępowałoby krokiem,—ale w celach ludzkościowych potrzebuje ona kierownictwa, jak rumak, który bez hamulca poniósłby człowieka tak samo w pole, jak na dno przepaści.—Odwagę też, jak wreszcie wszystkie przymioty wrodzone człowieka powinno przygotować wychowanie do dzieł w swoim programie zakreślonych, odwracać od celów mu przeciwnych: i to należy już całkowicie do zadań wychowania moralnego.

Ale postulat wychowawczy nie na tem się ogranicza. Ponieważ, jak to wykazujemy wyżej, odwaga konieczna jest do przeprowadzenia zamysłów najzbawienniejszych i postępowych, to trzeba przedewszystkiem, ażeby w sercu osobnika istniała. A jeżeli nie istnieje, to co w takim razie robić? Czy pozostawić tego biednego osobnika, upośledzonego przez naturę, samemu sobie? Nie! Byłoby to z krzywdą i dla niego i dla społeczeństwa. Dla niego, bo oddałoby go na poniewierkę innym, na łup okolicznościom, któreby go w danym razie zgniotły; dla społeczeństwa,—bo pozbawiłoby je jednego działacza w okolicznościach, wymagających właśnie rozwinięcia dzielności organicznej. Tej podwójnej krzywdy wychowanie dopuścić się bezkarnie nie może. Byłoby to tem szkodliwiej i niegodziwiej, gdyby zanik odwagi ukazywał się nie wyjątkowo, lecz szerzył się endemicznie, i tak zwane gminnie „babskie wychowanie", wzięło górę nad wychowaniem męskiem.

Możnaż jednak zaszczepić człowiekowi potęgę, której niema w organizmie? Czemu nie, skoro organizm ludzki jest wogóle do tego podatnym. Trzeba tylko na ogólne w tym kierunku usposobienie dziecka baczyć niemal od kolebki, ażeby tłumić w niem, jeśli się okażą zarody lękliwości. Nie oceniają szkodliwości swego działania nieoględni rodzice lub bezmyślne niańki, dla uzyskania sforności wychowańca, strasząc go to dziadem, to kominiarzem i t. p., i szczepiąc w niem zawczasu żywioł lęku urojonego, kiedy przeciwnie, spostrzegłszy objaw podobny, powinni przeciw niemu oddziaływać, oswajać dziecko z przedmiotami lęku, jakiekolwiekby one były, a wywoływały w niem wrażenia niepokojące - jako to: postacie lub zjawiska niezwykłe, zwierzęta, ciemności, i t. d. Za najskuteczniejszy środek do podtrzymania w pokoleniach odwagi, służą wszelkie racyonalne ćwiczenia gimnastyczne, oraz tak zwane sporty: ślizgawka, wioślarstwo, łowiectwo, zapasy atletyczne, szermierstwo, jazda konna, pływanie. Dla-

tego też wszystkie państwa, dbające o to, ażeby miały ludność dzielną i odważną i rozumiejące ich ważność, w programie swego wychowania wszystkie te ćwiczenia męskie stawiały za warunek szkoły. Tak było mianowicie w Grecyi, tak jest i dzisiaj w wielu państwach Europy, zwłaszcza w Skandynawii, Szwajcaryi, w Anglii i w Niemczech. Ćwiczenia te nietylko zbawiennie wpływają na rozwój organizmu i wzmocnienie, oraz na sprawność ciała, ale co niemniej ważne, hartują ducha, oswajając go z niebezpieczeństwami, bo nieeh będzie co chce, każde takie ćwiczenie, każdy sport wymaga wielkiej baczności, ażeby nie sprowadził jakiego nieszczęśliwego wypadku, i nieraz duch lękliwszy nie śmie się długo odważyć na czyn, który po przełamaniu pierwszych lęków i trudności, niebawem staje się powszednim. W ten sposób poprowadzone wychowanie fizyczne, niepomału wpływa na wyrobienie odwagi, tam nawet, gdzieby ona zanikła lub istniała w stopniu minimalnym, a obowiązkowa służba wojskowa dokonywa reszty. Wychowanie takie, systematycznie przeprowadzone przez szereg pokoleń, zdolne jest, dzięki dziedziczności, wytworzyć ludność, dla której odwaga stanie się przymiotem ogólnym, wrodzonym, zwłaszcza jeżeli społeczność postara się o to, ażeby i kobiety nie były wyłączone od środków, stosownie do swej płci, rozwijających dzielność fizyczną, a tem samem później, jako matki, przyczyniały się do szczepienia jej w organizmie swych dzieci.

Ale oprócz tej odwagi organicznej, jest jeszcze inna, nazwana c y w i l n ą przez Libelta, który pierwszy o niej napisał znakomitą rozprawę. Dotyczy ona stosunków wyłącznie duchowych, polega zaś na ujawnianiu słowem i czynem zasad i przekonań, wtedy zwłaszcza, gdy ujawnienie ich zagraża przykrością, mniejszem lub większem niebezpieczeństwem. Życie nasze wogólności pełne jest cierni: przy stosunkach obywatelskich, więcej powiklanych duchowo, trafia ona na położenie ciężkie między młotem a kowadłem, z których człowiek nie może wyjść bez jakiejś z siebie ofiary. Pytanie więc, co on na ofiarę złoży?.. Małoduszny zaszyje się w jakąś niedostępną norę, jak suseł na zimę; i nie ruszy się z niej, aż niebezpieczeństwo przeminie, albo co gorsza, wyznawaną przez się zasadę ze strachu upuści na ziemię: cywilnie odważny stanie niewzruszenie pod sztandarem swojej zasady. Przy wyborach nie da głosu na rodzonego i najukochańszego brata, choćby tegoż los od jego głosu zależał i miała stąd nastąpić rozterka rodzinna,—jeśli ma przekonanie, że ten brat na pożądanym posterunku nie odpowiedziałby godnie zadaniu. Potrzeba, pod grozą niełaski podpisać akt przekonaniu jego wstrętny przyjmie niełaskę ze wszystkiemi jej następstwami, ale nie podpisze. Przy rozważaniu jakiegoś projektu, dotyczącego spraw ogólnych, powołany do wypowiedzenia opinii, wyrzecze o nim, co istotnie myśli, choćby miał przez to poróżnić się z całem stronnictwem, stać się niepopularnym i ponieść ciężkie tego skutki. W ogólnej rozterce społecznej, gdzie potrzeba coś radzić lub uratować, nadstawiając własnego karku, nie pójdzie on za przykładem wygodnisiów, nie zaświeci nieobecnością wobec lekkomyślnych lub bezradnych, ale pozostanie na placówce, ażeby podzielać losy ogółu, czynem dając świadectwo zasadom swoim. Takie i tym podobne są, w większym lub mniejszym zakresie, objawy odwagi cywilnej, bez której obywatel mdłym tylko i niepewnym jest członkiem swego społeczeństwa.

Odwaga taka nie jest faktem naturalnym, ale często moralnym: moralnymi

też tylko środkami wyrobić ją można, ale pracować nad tem trzeba od lat najwcześniejszych. Ponieważ tłem dla niej jest szacunek dla samego siebie, czyli uczucie godności osobistej, przeto uczucie to wdrażanem być powinno w wychowańca, narówni z innemi zasadami, podnoszącemi duszę i wartość człowieka. Jakkolwiek mały światek dziecięcy nie obfituje w sposobności do okazywania odwagi cywilnej, i tutaj wszelako miłość prawdy, stanowiąca niejako miarę szacunku dla samego siebie, może służyć za zarzewie późniejszej odwagi obywatelskiej. Wychowaniec snadnie popada w położenie przykre, z którego mógłby się wyratować ukryciem prawdy, kłamstwem: niechajże się dowie, że ratunek taki grozi utratą czci, pogardą, a co najmniej wstydem. Raz w ten sposób zawstydzony, unikać będzie podobnych okazyj; a z drugiej strony, nagrodzon za odważne wyjawienie prawdy, pocznie zamiłowywać tryb, prowadzący bezpośrednio do szacunku dla samego siebie i wolę ku temu skieruje.

Odwaga cywilna, jest tylko odmianą, stopniem lub częścią tego, co na najwyższym szczeblu nazywamy męstwem, według łacińskiego virtus. Nie jest to wyraz wystarczający, gdyż zdaje się monopolizować przymiot ten tylko do mężczyzn, gdy tymczasem mamy narówni z nimi i niewiasty mężne. Męstwo występuje już jako ideał i w starożytności pogańskiej, szczególnie zaś w szkole filozoficznej stoików, która, żąda ażeby człowiek był silnym duchowo, nieulękłym, wyższym nad wszelkie postrachy i niebezpieczeństwa,— według szczytnych słów Horacyusza:— „Chociażby świat się zawalał cały, w nieulękłego uderzą zwały“ (etiamsi totus illabatur orbis, impavidum ferient ruinae). A jeżeli pogańscy filozofowie stawiali sobie taki ideał, wprost tylko w imię godności ludzkiej, w imię dumy ziemskiej, to cóż mówić o tych, których ideały sięgają niebios. Męstwem, rzeczywiście, natchnąć może tylko wielka, wyczerpująca miłość idei, której przykłady dostarczyło nam tylu ginących z uśmiechem na ustach za wiarę i ojczyznę.

Kaz. Kaszewski.

Okrucieństwo, patrz: Wady.

Onanizm, czyli masturbacya, z polska: „samogwałt“ jest

zboczeniem w sferze płciowej, często spotykanem wśród młodzieży męskiej, rzadziej wśród dziewcząt. Atoli występuje on czasem i u dzieci małych oraz częściej, niżby sądzić można, u osób dorosłych.

Nazwę swą „Onanizm“ otrzymał od postaci biblijnej Onana, syna Judy, a wnuka patryarchy Jakóba, który nie chciał pojąć za żonę wdowy po bracie wbrew woli ojca i sztucznie wywoływał upływ nasienia.

Odróżniamy samogwałt nabyty i dziedziczny. Ostatni nie ulega wpływom najlepszej nawet pedagogii, co najwyżej możemy odsunąć chwilę jego uzewnętrznienia. Jest to objaw natur zwyrodniałych, których rodzaj niejako przez samą przyrodę jest skazany na zanik.

Za pomocą drażnienia ręką lub przedmiotami miękkimi, onanista wywołuje wzruszenia lubieżne, właściwe stosunkom płciowym, co prowadzić może u chłopców do upływu nasienia, u dziewcząt do stanu najwyższego podniecenia lubieżnego.

Z trzech rodzajów samogwałtu nabytego i odruchowego, wyuczonego i zastępczego, u dzieci występować mogą dwa pierwsze rodzaje. Rodzaj trzeci może zjawiać się tylko w organizmie zupełnie rozwiniętym, który nie umie siłą woli zapanować nad instynktami płci, lecz wstrzymuje się od stosunku z płcią drugą.

O samogwałcie odruchowym należy powiedzieć, iż jest on skutkiem cierpień okolic płciowych zarówno swędzeń skóry, jak pasorzytów odbytu, wreszcie zapaleń napletku, skutkiem nieczystości, nadmiaru łoju skórnego wreszcie piasku moczowego, oraz anomalii w rozwoju organów zewnętrznych Do tejze kategoryi podniet drażniących należą mechaniczne środki, jak pełzanie w pozie siedzącej, lub zarażenie się chorobą płciową od osób dorosłych, gdy dziecko śpi z niemi w jednem łóżku.

Cała ta kategorya przyczyn nie byłaby kompletną, gdybyśmy nie wspomnieli o drażnieniu dzieci niespokojnych przez niańki, pragnące za wszelką cenę uspokoić maleństwo.

Cała ta kategorya onanizmu odruchowego, może być skutecznie zwalczona przez: a) odpowiednią opiekę nad dzieckiem w domu i b) rychłe wezwanie pomocy lekarskiej dla usunięcia przyczyny choroby drażniącej.

Odpowiednio wykształcony zastęp piastunek z jednej strony, oraz czujne oko rodzicielskie z drugiej—mogą usunąć tę kategoryą zboczenia.

Mówiąc o szybkiem wezwaniu pomocy lekarskiej, należy pamiętać o tem, że nawet u maleńkiego dziecka długotrwające drażnienie organów płciowych, wytwarza nałóg dotykania się rękami części wstydliwych; a to ze swej strony budzi pewne pierwotne wzruszenia, od których tylko z trudem po latach udaje się dziecię odzwyczaić. Samogwałt wymuszony należy w znacznej swej części do zjawisk pierwszego okresu życia szkolnego. Na tę kategoryą samogwałtu zwrócono najwcześniej uwagę w sferach pedagogicznych. Ona to była powodem owego szerokiego prądu uświadamiania, który jak wiosenna fala rzucił nowe poglądy w dziedzinę dotąd zaniedbaną.

Nie wątpimy, że samogwałt wyuczony da się usunąć całkowicie. Należy atoli nie tylko leczyć go, lecz i uprzedzać, a w tym celu oddziaływać odpowiednio na uczucie dziecka przed nastąpieniem okresu pierwszych lat szkolnych, kiedy najczęściej on występuje. Tutaj wielką rolę odegrać może właśnie umiejętna ręka ojca lub matki, którzy w haśle uświadamiania będą widzieli puklerz przeciwko ujemnym wpływom otoczenia na ich dziecko.

W jaki sposób przeprowadzać należy owo uświadamianie, wyjaśnimy krótko. Należy usunąć kłamstwo i nieszczerość, o ile wypadnie mówić o rozradzaniu się zarówno kwiatów, jak zwierząt i ludzi. Bajkę o bocianie wyrzucić na rupiecie, jako kłamstwo szkodliwe. Jednocześnie, o ile dziecko zada pytanie w tej materyi, odpowiadać z powagą jasno, nie wdając się w szczegóły. Wszakże rozmowa o zapylaniu kwiatów, o przychodzeniu na świat piesków lub kotków,

może wypłynąć z biegu życia dziecięcego. Nie należy ukrywać przed niem, że kwiat z kwiatu, zwierzę ze zwierzęcia, a człowiek z człowieka się rodzi.

Na wszelkie pytania, w jaki sposób to się odbywa, wystarcza powiedzieć, że rzecz ta jest na razie zbyt trudna dla mózgu dziecka, lecz, że po pewnym czasie, jak będzie starsze, sama matka mu to powie. Gdyby wszakże dziecko nie ustawało pomimo to w swych pytaniach i dociekaniach, co zresztą należy w okresie 8—9 lat do wyjątków, to raczej przychyliłbym się do odpowiedzi jasnej, że matka nosi je we własnem łonie i stąd zjawia się na świat; niż pozwoliłbym, aby dziecko dowiedziało się o tem od kolegów lub służby. Najważniejszą bowiem w tym okresie sprawą jest zyskać zaufanie całkowite dziecka, właśnie w dziedzinie pytań seksualnych. Osobiście radziłbym akcentować, że w sprawach takich, gdy dziecko ma jakie wątpliwości, powinno się zwrócić li tylko do rodziców, a z nikim postronnym na ten temat nie mówić.

Sądzimy, że o ile mamy do czynienia z onanistą już wyuczonym, musimy z nim inaczej postępować, niż z dzieckiem, które przed tą wadą ustrzedz pragniemy.

Jeżeli bowiem dla drugiego wystarczy, gdy oprócz powyższego, zaznaczymy potrzebę trzymania rąk na wierzchu kołdry, nie trzymania ich pod ławką, lub w kieszeni, a wogóle nie dotykania się części płciowych, to dla onanisty niezbędnem będzie wykazanie szkodliwości jego wady.

Dla dokonania atoli tego, należy, aby sami rodzice dokładnie, zdawali sobie sprawę, w jaki sposób poznać nałóg już istniejący, oraz jakie skutki on powoduje. Bez znajomości tych faktów, można przesadnem akcentowaniem skutków ujemnych, wywołać we wrażliwym umyśle młodocianym wystąpienie nastroju hypokondrycznego, melancholii, a nawet myśli samobójczej.

Jakież są zatem objawy onanizmu? Odpowiedź musi brzmieć następująco: Nie posiadamy ani jednego symptomu wyłącznego dla samogwałtu, na podstawie którego u każdego chłopca lub dziewczynki, oglądanej po raz pierwszy możnaby stanowczo orzec jego istnienie.

Inaczej atoli sprawa stoi, jeżeli weźmiemy pod uwagę dziecko oddzielne. Samogwałt najczęściej pozostawia takie ślady w usposobieniu i stanie fizycznym dziecka, iż obserwujący je czas dłuższy opiekun lub lekarz, może rozpoznać go niechybnie.

Aczkolwiek bowiem jedyną fizyczną cechą, powodowaną przez samogwałt jest np. przy częstem onanizowaniu się osłabienie organizmu przez utratę cieczy nasiennej, t. j. białka, które nie istnieje w okresie lat 8 — 10 przed dojrzewaniem; to przecież podniecanie systematyczne czułego systemu nerwowego sympatycznego części rodnych odbija się odruchowo na ogólnem zachowaniu dziecka. Dziecko przestaje się żywo interesować otaczającym światem, staje się mniej towarzyskiem, szuka samotności. Poza tem staje się ono fizycznie mniej ruchliwe, gdyż dusza jego jest pochłonięta obserwacyą nowych wrażeń — zaczątkowych wzruszeń seksualnych

Gdybyśmy przyzwyczaili się obserwować ciało dziecka naszego w okresie lat dziecięcych i chłopięcych, to dostrzeglibyśmy już wcześniej pewne cechy fizyczne, budzące w nas podejrzenie. Do tych cech należy u chłopców ściągnięty napletek, zaczerwienienie jego (nie ujście cew-

ki, które u dzieci zwykle jest lekko zaczerwienione), a nadto objawy urazu czyli zadrapań w tej okolicy. U dziewcząt zaczerwienienie warg zewnętrznych, wypływ wzmożony odchodów śluzowych, białych lub żółtych. Czujne, lecz niepodejrzliwe, rozumne, lecz nie uprzedzające się oko matki lub ojca, rozpozna na zasadzie tych objawów fizycznych i duchowych zboczenie powyższe. O ile oczywiście mamy do czynienia z młodzieżą w okresie dojrzewania płciowego, to dołącza się do powyższych objawów częsta utrata nasienia u chłopców, wzmożone wydzielania i zaburzenia miesiączkowania, menstruacyj u dziewcząt.

Pierwsze powoduje, skutkiem utraty znacznej ilości substancyi białkowej, osłabienie organizmu, objawy znużenia zarówno mięśni, jak i mózgu, a stąd jeszcze większe roztargnienie i zanik postępów w naukach.

Drugie—wogóle znacznie rzadziej występujące (jak wogóle masturbacya) jest przyczyną nieraz wczesnych chorób organów seksualnych u dziewcząt.

Atoli nie należy zapominać, że skutki powyższe, dające obraz neurastenii lub miejscowych zboczeń płciowych, występują zazwyczaj u onanizujących się bardzo często. U tych, którzy oddają się onanizmowi w dłuższych przestankach, mogą one nie występować. Są nawet dosyć częste wypadki, że nałogowi onaniści zarówno pod względem psychicznym, jak i fizycznym żadnych zboczeń nie przedstawiają. Odnosi się to szczególniej do onanistów starszych.

Tak więc, wykazując całą szkodliwość samogwałtu dla rosnącego organizmu, musimy zaznaczyć, że najgorszym skutkiem jego u dzieci jest osłabienie systemu nerwowego, i całego organizmu, a pod względem duchowym, upadek woli i tak słabo rozwiniętej, lub zanik poczuć seksualno-etycznych. Skłonność do czytania świstków pornograficznych, rozmów cynicznych — są najgłówniejszymi skutkami samogwałtu. Z drugiej strony należy pamiętać, że w klasach najstarszych mogą istnieć onaniści zdolni i fizycznie rozwinięci. Wszystko to mówiliśmy dla wychowawców w domu, po części zaś dla pedagogów szkolnych. Dla uwagi tych ostatnich pragnę podkreślić specyalnie sposób zachowania się onanistów w klasie.

Pomijam manią noszenia rąk w kieszeniach, zakładania i tarcia nogi o nogę, trzymania rąk pod stołem, nieład w zapięciu spodni u chłopców, pragnę nadewszystko zwrócić uwagę, że onaniści należą do t. zw. dzieci spokojnych; ich oczy często utkwione w dal, ich uwaga najczęściej oderwana od przedmiotu, wyraźne opuszczanie się w odrabianiu lekcyj, wszystko to powinno zwrócić uwagę pedagogów i skłonić do odesłania pod obserwacyą lekarza szkolnego, lub porozumienia się z rodzicami.

Aby zakończyć symptomatologią samogwałtu, należy podkreślić częste występowanie nadmiernego pocenia się rąk, lub różnego rodzaju zaburzenia, zarówno skórne (trędzik etc.), jak i organów wewnętrznych (brak apetytu, bóle głowy i t. d.). Atoli należy pamiętać, że wszystkie te objawy mogą występować niezależnie od samogwałtu, że przeto mogą one jedynie skierowywać naszą uwagę w tym kierunku, lecz nie są objawem niezawodnym.

Jeżeli zatem całość obrazu zaburzeń, oraz dłuższa obserwacya dziecka, utwierdzi nas w podejrzeniu, musimy przecież przez pośrednictwo rodziców lub

opieki domowej lub lekarza, wydostać przyznanie się samego chłopca, co zawsze osięgnąć się udaje. Należy przecież w tym celu zyskać zaufanie dziecka, odrzucić precz wszelkie groźby kar, a rozmówić się z niem ciepło i serdecznie, poważnie i zwięźle *).

Dziecko na dźwięk mowy, płynącej z serca, zawsze uczuciowo reagować będzie i wyzna szczerą prawdę.

Wówczas dopiero osoba rozmawiająca powinna podkreślić szkodę, wypływającą z nałogu, wskazać upadek zdolności duchowych i fizycznych, zachęcić do porzucenia nałogu, a zarazem podkreślić, że można całkowicie odzyskać siły i zdolności utracone, jeśli się nałóg porzuci, oraz, że zachowanie czystości płciowej do epoki małżeństwa jest obowiązkiem każdego człowieka. Wszelkie opowiadanie o obłąkaniu, będącem wynikiem samogwałtu, powinno być zarzucone, jako nieprawdziwe i szkodliwie oddziaływające na stan duchowy dziecka **).

Jeżeli skutkiem poufnej rozmowy zdobędziemy duszę onanisty, który obieca poprawę i w razach jakichkolwiek wątpliwości będzie się do nas zwracać o poradę, to osiągniemy najlepszy wynik pedagogiczny. Ale jedno samo uświadomienie płciowe nie wystarcza dla wyleczenia jednostki chorej.

Pożądanem jest, aby osłabiony organizm wzmocnić i zarazem wskazać środki usunięcia podniet w dziedzinie seksualnej, oraz okiełznania jej w razie nadmiernego rozwoju. Do pierwszej i po części drugiej dziedziny odnieść należy sposoby odżywiania, do drugiej zaś, jedynie sposób życia całodziennego, zarówno spania, jak uczenia się, wreszcie rozrywek fizycznych i umysłowych.

Aby wyjaśnić, co rozumiemy przez odpowiednie pożywienie w okresie rozwoju, musimy zaznaczyć, że w wieku nerwowości, należy od dziecka usunąć wszystko to, co zakłóca system nerwowy, środki alkoholiczne, mocną kawę, herbatę, papierosy i inne przyprawy podniecające (wanilia, cynamon i t. d.). Mięso powinno być udzielane raz na dzień, kawior, należy wykluczyć ze spisu potraw, podobnież jak ryby wędzone, a nawet dziczyznę.

Mleczywo we wszelkiej postaci, jarzyny i owoce i to daleko obficiej, niż dzisiaj spożywane, są najodpowiedniejszym pokarmem dla młodzieży. Podawanie lekkiej kolacyi (mleka z bułkami), na 2 godziny przed snem jest również zalecane.

Omawiając zaś sposób życia, to zarówno sen wystarczający (8—10 godzin), jak posłanie średniej twardości (nie zbyt miękkie, lub rozgrzewające, usunięcie pierzyny i piernatów), oraz właściwe ułożenie się podczas spania, (na boku prawym nie na krzyżu) z rękami na kołdrze, usuwają okazyą podniet podczas stanu nieświadomości.

Wycierania krzyża, a jeszcze lepiej natryski ranne, ubiór lekki, nie obciskający (usunięcie gorsetów, kieszeni bocznych lub przednich w spod-

---

*) Znane bowiem są przykłady, że rodzice lub opiekun, przekonawszy się, że dziecko ich jest samo uświadomione (pojęcia te chaotyczne łączą nawet z samogwałtem), zaczynają mówić do niego rozwiąźle i cynicznie, do reszty niszcząc poczucie wstydu.

**) Jeżeli bowiem istnieją obłąkani szaleńcy, oddający się onanizmowi niepohamowanemu, to ten ostatni raczej jest objawem obłąkania, lecz nigdy jego przyczyną.

niach (pozostawienie tylnych), częsta zmiana pozycyi siedzącej na chodzącą — wreszcie możliwie równomierny podział dnia na pracę fizyczną i duchową — oto środki profilaktyczne w dziedzinie omawianej.

Krzewienie zamiłowania do sportów, a przedewszystkiem takich, jak ślizgawka, pływanie, wycieczki, gra w piłkę lub serso będzie działało w kierunku tamującym rozwój seksualizmu. Natomiast taniec, zabawy salonowe i wszelki flirt są bardzo szkodliwe. Albowiem pomiędzy rozwojem fizycznym mięśni i całego organizmu, a popędów płciowych istnieje stały antagonizm. Rozwój silny pierwszego opóźnia przejawienia się pierwszych oznak drugiego, lub usuwa uwagę od potrzeby zaspakajania ich.

W Anglii i Szwecyi, oraz Norwegii, w krainach sportów uprawianych przez młodzież i dorosłych, zachowanie dziewictwa wśród młodzieży męskiej do okresu małżeństwa jest zjawiskiem pospolitem.

Co się tyczy rozrywek umysłowych, to usunęlibyśmy od młodzieży niewielkie utwory ducha ludzkiego, lecz tandetę pornograficzną, lub lubieżno-sensacyjną. Wogóle atoli w tym przeczulonym seksualnie okresie odradzalibyśmy czytać zarówno Dekamerona, jak Maupassanta, a nawet Owidyusza Metamorfozy, pamiętając, że im rychlej w poważniejszych księgach młody umysł zacznie się rozkoszować, tem piękniej i głębiej rozwinie się jego umysł. Zamiast beletrystyki — dzieła historyczne i przygody podróżnicze, w ostateczności opisy przyrodnicze mogą odwrócić umysł od erotycznych wzruszeń.

Widzimy przeto, że podobnie, jak istnieje wiele rodzajów samogwałtu istnieją również różne sposoby walki z niemi — mniej lub więcej skuteczne. Wychowanie właściwe może zrobić nie wszystko, lecz przecież bardzo wiele. Rozpoznawanie zboczenia, wymaga studyów jeszcze. Lekarz szkolny najbardziej jest powołany do ich przeprowadzenia.

Dr. L. Wernic.

Opieka.

„Śmierć, któregokolwiek z rodziców, nie mówiąc już o utracie obojga, jest klęską dla pozostałej rodziny. Śmierć matki pozbawia dzieci tej serdecznej, drobiazgowej opieki, jaką zwykła swe potomstwo otaczać; tego ciepła macierzyńskiego, w którem się hodują i rozwijają najpiękniejsze kwiaty uczuć w duszach młodocianych, by w późniejszem życiu wydać z nich zdrowe owoce. Tem ciepłem promieniującem z serca matki, ojciec, choćby najprzywiązańszy, nigdy ogrzać dzieci nie może, a tem bardziej otoczyć je tem baczniem na wszystko, drobiazgowem staraniem, do którego tylko kobieta — matka jest zdolną. I co do tego chyba dwóch zdań być nie może. Wszakże i zgon ojca zarówno dla matki, jak dzieci jest wielkiem nieszczęściem. Przedewszystkiem rodzina traci w nim rozumnego, jakim być powinien, kierownika, jeżeli zaś pozostawia ją bez środków utrzymania lub z zagmatwanym i odłożonym majątkiem, wtedy na matkę spada całe brzemię niedoli. Przyznać jednak trzeba na chlubę narodu, iż większość naszych niewiast od najdawniejszych czasów umie w takich razach rozwijać godną podziwu energią. Ileż to bowiem owdowiałych a obarczonych drobną dziatwą i pozostałych bez środków

utrzymania matek, umiało je zdobywać własną pracą, zaparciem się, poświęceniem i dać często nawet wyższe wykształcenie swym dzieciom, a w każdym razie uzdolnić je do pracy pożytecznej, uczciwej. Takie kobiety są prawdziwe bohaterki macierzyństwa—tem godniejsze uznania, że państwo ich dzieci nie bierze wcale w opiekę, lecz pozostawia je własnym ich siłom, lub pomocy społecznej. Jakoż państwo dopiero wtedy rozciąga ją nad nieletniemi, gdy po jednym z dwojga zmarłych małżonków, lub zejściu obojga, pozostaje majątek. Lecz i wtedy, gdy przy życiu matka zostaje, ciężar spadających na nią obowiązków, nie mniejszej po niej energii wymaga. Najczęściej nie jest wtajemniczoną przez męża w stan pozostawionego majątku. Jest to błąd wielki ze strony ojców rodziny, iż za życia nie uświadamiają pod tym względem swoich małżonek. Robią je bowiem później ofiarami wyzysku ze strony złych ludzi, zostających ze zmarłym w jakichkolwiek finansowych stosunkach. Również nie są uświadomione co do praw swoich, jako opiekunki nieletnich. Podług zasady prawa rzymskiego i dziś obowiązującej powszechnie, nikt nie może tłómaczyć się jego nieznajomością. Tem bardziej matka, odpowiedzialna za dobro i przyszłość swych dzieci, znać te prawa powinna, przynajmniej w tym szczupłym zakresie, jakie opieki dotyczą, inaczej narażoną być może na różne niespodzianki i przykrości, wynikające ze złej woli opiekunów, jak tego mamy tysiączne przykłady. W tym celu redakcya uważa za swój obowiązek artykuł, traktujący o opiece prawnej, w Encyklopedii Wychowawczej pomieścić". (Redakcya).

Opieka jest instytucyą prawną, mającą na celu niesienia pomocy osobom, które nie mogą same wykonywać swych praw. Osobami takiemi są małoletni i chorzy umysłowo. Obowiązujące u nas prawodawstwo a mianowicie Kodeks Cywilny Królestwa Polskiego z roku 1825 zajmuje się opieką w art. 345 — 521.

I. Czas trwania opieki. Dzieci od chwili urodzenia pozostają pod opieką rodziców, którzy sprawują nad niemi t. zw., władzę rodzicielską. Według nowego prawa władza ta przysługuje obojgu rodzicom łącznie, w razie jednak braku między niemi zgody, zdanie ojca ma przewagę. Władza rodzicielska ustaje ze śmiercią jednego z rodziców lub rozwiązaniem ich małżeństwa i od tej chwili dziecko przechodzi pod opiekę prawną. Opieka może być ustanowiona nawet w czasie trwania małżeństwa rodziców, a mianowicie, gdy ojciec jest uznany za bezwłasnowolnego, lub znikłego, albo też został wyrokiem sądowym pozbawionym praw. Opieka w tym razie należy do matki. Według prawodawstwa rosyjskiego i niemieckiego, władza rodzicielska nie ustaje z chwilą śmierci jednego z rodziców, wskutek czego opieka rozpoczyna się dopiero od chwili śmierci obojga rodziców.

Opieka nad małoletniemi trwa aż do dojścia ich do pełnoletności, jakkolwiek zakres jej działania i władzy może w ciągu tego czasu ulegać zmianom, jak to w dalszym ciągu wyjaśnione zostanie. Pełnoletniość zaś, według nowego prawa, rozpoczyna się z zakończeniem lat 21. Termin ten przyjęty jest w większości prawodawstw, jakkolwiek trafiają się i inne, np. w Austryi lat 24, zaś w Szwajcaryi 20.

II. Władze i instytucye opiekuńcze. W prawodawstwach rosyjskiem i niemieckiem istnieją osobne organa władzy opiekuńczej, rozciągające się na

wszystkie osoby danego okręgu, pozostające pod opieką. Takiemi instytucyami są w Rosyi t. zw. opieka szlachecka dla szlachty, oraz sąd miejski sierocy dla mieszczan. Włościanie mają w tym względzie specyalne swe stanowe urządzenia. W Niemczech naczelną władzę opiekuńczą sprawuje sąd opiekuńczy. Instytucye te mianują opiekunów, rozciągają nad niemi kontrolę i rozstrzygają nastręczające się kwestye, w których sam opiekun niema prawa decydować.

U nas podobnych instytucyj państwowych niema i w każdym wypadku, w którym zachodzi potrzeba ustanowienia opieki, tworzy się osobny organ dla urządzenia jej i kierowania nią. Organem tym jest, t. zw. rada familijna. Składa się z 6-ciu osób, mężczyzn, pod prezydencyą miejscowego sędziego pokoju lub ławnika sądu gminnego, którzy na żądanie osób interesowanych lub nawet z własnej inicyatywy radę zwołują. W skład rady wchodzą przedewszystkiem krewni lub powinowaci osoby, nad którą opieka się ustanawia, a w ich braku przyjaciele lub znajomi jej lub rodziców, a nawet osoby zupełnie obce. Bliżsi krewni lub powinowaci mają pierwszeństwo przed dalszymi; nikt jednak nie ma obowiązku wzięcia udziału w radzie, jeżeli zamieszkuje w innym okręgu sądowym. Przy opiece nad małoletniemi połowa członków rady familijnej powinna być ze strony ojca, a druga ze strony matki. Powołani do rady członkowie obowiązani są stawić się na wezwanie osobiście lub przez pełnomocników, pod zagrożeniem kary pieniężnej w ilości 50 złotych. Do ważności uchwał rady potrzebna jest liczba co najmniej pięciu członków, nie licząc sędziego lub ławnika.

Do obowiązków rady familijnej należy obiór opiekuna głównego, o ile samo prawo go nie wskazuje, oraz opiekuna przydanego, a także zwierzchni nadzór nad czynnościami opieki. Niektóre z tych czynności opiekun mocen jest wykonywać własną władzą; do innych winien być wyraźnie upoważniony przez radę familijną. W szczególniej ważnych wypadkach, a mianowicie, gdy chodzi o zaciągnięcie długu w imieniu osoby będącej pod opieką, o sprzedaż jej majątku nieruchomego, oraz o zawarcie układu pojednawczego, tj. zgodnego zakończenia sporu majątkowego, nawet samo upoważnienie rady familijnej nie wystarcza, lecz musi ono być zatwierdzone przez sąd okręgowy lub gminny (jeżeli rada zwołana została przez ławnika). Do sądów tych należy również rozpoznawanie skarg, podawanych na decyzye rad familijnych. Rada familijna ma nadto prawo usunąć od opieki opiekuna, nawet takiego, który, obowiązki swe pełni nie z wyboru rady, lecz z samego prawa (syn ojca), jeżeli zachodzą po temu prawne powody.

III. **Opiekun główny**. Bezpośrednie wykonywanie opieki nad osobą i majątkiem małoletniego lub bezwłasnowolnego, należy do opiekuna głównego. Prawo samo wskazuje pewne osoby, które mają prawo, a czasem i obowiązek sprawowania opieki. Jeżeli osób tej kategoryi niema, lub też jeżeli mają one prawne powody do usunięcia się od opieki, wtedy opiekuna głównego mianuje rada familijna. Z samego prawa ma prawo do opieki przedewszystkiem pozostały przy życiu ojciec lub matka. Jeżeli małżeństwo rozwiązane zostało przez rozwód lub unieważnienie, opieka nad dziećmi należy do tego z rodziców, które wyrokiem orzekającym rozwód lub unieważnienie, uznane zostało za stronę niewinną. Jeżeli obie strony są niewinne, opieka należy do ojca, jeżeli zaś obie winne, to opie-

kuna mianuje rada familijna. Ojciec może na wypadek swej śmierci wyznaczyć matce, w razie objęcia przez nią opieki, jednego lub kilku doradców, których zdania winna jest zasięgać przy sprawowaniu opieki. Matka, powołana przez prawo do opieki, może się od niej wymówić; ojcu prawo to nie służy. Jeżeli matka, będąc opiekunką, chce wyjść powtórnie za mąż, powinna przed ślubem zwołać radę familijną, która postanowi, czy opieka ma nadal przy niej pozostać. Jeśli tego nie uczyniła, traci opiekę z samego prawa. Jeżeli rada pozostawi matkę i nadal przy opiece, to nowy jej mąż staje się współopiekunem i jest solidarnie z nią odpowiedzialnym ze sprawowania opieki.

Ojciec lub matka mogą w testamencie lub w akcie urzędowym na wypadek swej śmierci wyznaczyć opiekuna dla swych dzieci, jeżeli drugie z rodziców nie żyje lub opieki wykonywać nie może. Prawo to służy jednak temu tylko z rodziców, które samo od opieki nie jest wyłączone. Wyznaczony opiekun nie jest obowiązany przyjąć wyboru. W razie braku rodziców, oraz opiekunów przez nich wyznaczonych, prawo do opieki mają dziadowie lub pradziadowie, naprzód z linii ojczystej, a potem macierzystej. Gdy i tych niema, opiekuna głównego mianuje rada familijna. Jeżeli ojciec lub matka są od opieki wyłączeni, lub gdy matka jej się zrzekła, nie tracą oni prawa wglądania w utrzymywanie i wychowywanie swych dzieci. Jeżeli przyczyną ustanowienia opieki jest bezwłasnowolność, opieka nad chorą żoną należy z samego prawa do męża, gdy zaś chorym jest mąż, od rady familijnej zależy nadanie opieki żonie lub innej osobie. Uchwałę rady, usuwającą ją od opieki, może jednak żona zaskarżyć do sądu.

Opiekun obowiązany jest mieć staranie o osobie nieletniego i zarządzać jego majątkiem w najobszerniejszem słowa tego znaczeniu. Za czynności swe niema prawa do żadnego wynagrodzenia i powinien liczyć się z dochodów i rozchodów. Tylko rodzice, tj. ojciec lub matka, jako mający prawo do użytkowania z majątku dzieci, pobierają dla siebie wszystkie, dochody z ich majątku z obowiązkiem wychowywania i utrzymywania dzieci. Opiekun obowiązany jest przedewszystkiem postarać się o spisanie inwentarza majątku pupila lub pupilów, a następnie, z wyjątkiem ojca lub matki, uzyskać od rady familijnej decyzyą, jakie z przedmiotów ruchomych mają być sprzedane przez licytacyą, oraz ile przybliżenie z dochodów winno być obracane na utrzymanie i wychowywanie nieletniego, oraz na zarząd majątkiem. Resztę dochodów, cyfrę tę przekraczającą, opiekun obowiązany jest umieszczać w miarę wpływów dla nieletniego lub nieletnich w sposób korzystny, tj. na procent.

Bez upoważnienia rady familijnej, a w pewnych razach bez decyzyi sądu, opiekun nie może zawierać układów o pojednawczych, sprzedawać nieruchomości zaciągać długów, podnosić kapitałów hypotekowanych, przyjmować dla pupila spadku lub go się zrzekać, a także rozpoczynać procesów, gdy chodzi o prawa do nieruchomości lub kapitałów hypotecznych. Kapitały niehypotekowane pupila opiekun podnosić może sam, o ile go w tym względzie rada nie ograniczy. Ograniczenie to nie może mieć miejsca względem ojca lub matki lub mianowanych przez nich opiekunów, z wyjątkiem matki, która wyszła powtórnie na mąż.

Każdy opiekun obowiązany jest zdawać rachunek z sprawowania opieki, a mianowicie corocznie, lub w innych terminach przez radę wskazanych, opiekunowi

przydanemu, zaś ostatecznie po ukończeniu opieki. Ostatni ten rachunek złożyć winien albo małoletniemu po dojściu do pełnoletności jego, spadkobiercom, jeżeli umarł. Jeżeli opiekun opuszcza swe stanowisko w czasie trwania opieki, rachunek złożony być winien opiekunowi przydanemu. Za wszelkie szkody i straty, zrządzone niedbałym sprawowaniem opieki, opiekun jest odpowiedzialny. Prawo żądania wynagrodzenia z tego tytułu służy małoletniemu w ciągu lat czterech od chwili dojścia do pełnoletności.

IV. Opiekun przydany. W każdej opiece, bez względu na to, czy sprawują ją osoby powołane do tego przez samo prawo, czy też mianowane przez radę familijną, powinien być opiekun przydany, mianowany przez tęż radę. Jeżeli opieka przypada na osobę powołaną przez samo prawo, to obowiązana ona jest niezwłocznie żądać zwołania rady familijnej dla wyboru opiekuna przydanego, pod groźbą, w razie uznania tego za potrzebne przez radę, usunięcia jej od opieki. Opiekun przydany wybrany być winien z tej linii, ojczystej lub macierzystej, do której nie należy opiekun główny.

Opiekun przydany obowiązany jest kontrolować opiekuna głównego, odbierać od niego peryodyczne rachunki, i o zauważonych niedokładnościach lub nadużyciach donieść radzie familijnej, a także domagać się złożenia go z opieki, oraz wyboru nowego, ile razy stanowisko opiekuna zawakuje. W razie niespełnienia tych obowiązków grozi mu odpowiedzialność majątkowa, solidarnie z opiekunem głównym.

VI. Warunki sprawowania opieki. Opieka jest obowiązkiem obywatelskim, jest zatem bezpłatna i obowiązkowa, tj., że można się od niej wymówić tylko z pewnych, ściśle przez prawo wskazanych, powodów. Mogą tedy nie przyjąć opieki: 1) osoby piastujące urząd publiczny w innym powiecie, niż w tym, gdzie się opieka urządza; 2) wojskowi w czynnej służbie; 3) osoby, delegowane przez rząd zagranicę; 4) osoby obce (tj., nie krewni ani powinowaci), jeżeli są w odległości mil 8 (lub 2-ch gdy opiekę urządza ławnik sądu gminnego) od miejsca gdzie się urządza opieka, znajdują się krewni lub powinowaci, zdolni do sprawowania opieki; 5) kobiety, powołane do opieki nad swemi dziećmi lub zstępnemi; 6) osoby, które ukończyły lat 65 lub udowodniły swą ciężką chorobę; 7) osoby sprawujące już dwie opieki, (choćby jedną z nich nad własnemi dziećmi), oraz które mają pięcioro dzieci prawych.

Z drugiej strony są osoby, które prawo wyłącza od opieki. Takiemi są: 1) małoletni; 2) ubezwłasnowolnieni; 3) kobiety, z wyjątkiem matki lub wstępnych (babki, prababki); 4) zakonnicy; 5) cudzoziemcy nad krajowcami, 6) niechrześcianie nad chrześcianami. 7) ci, którzy sami lub ich wstępni, zstępni albo małżonek mają sprawę sądową z małoletnim, grożącą mu utratą praw stanu lub znacznej części majątku, 8) osoby znane z bezrządu co do majątku, lub ze złych obyczajów 9) ci, którzy w sprawowaniu opieki okazali się niezdatni, lub niezetemi.

VII. Usamowolnienie małoletnich. Opieka nad małoletniemi trwa w zasadzie do dojścia ich do pełnoletności. Ze względu jednak na to, że określony przez prawo termin pełnoletności jest zupełnie dowolny, i że wskutek tego osoby niepełnoletnie mogą nieraz być zdolnymi do prowadzenia swych interesów, co nawet w pewnych razach może być dla nich korzystnem, — prawodawstwa czynią

wyjątki od powyższej zasady, przyznając małoletnim w pewnych warunkach, mniejszy lub większy stopień samodzielności, co, ma się rozumieć, ogranicza prawo nad niemi organów opiekuńczych. Tak np. prawo niemieckie pozwala sądowi opiekuńczemu, uznać małoletniego po ukończeniu przezeń lat 18 za pełnoletniego, nie inaczej jednak, jak ze zgodą jego i rodziców, oraz jeżeli tego wymaga dobro małoletniego. Prawo rosyjskie ustanawia kilka okresów małoletności, a mianowicie: do lat 14 skończonych, od 14—17 skończonych i od 17 do 21 skończonych. Małoletni po latach 14 może sam prosić o wyznaczenie mu kuratora (doradcy) w miejsce opiekuna; zaś po latach 17 może zarządzać swoim majątkiem, a zbywać go lub obciążać długami albo innemi zobowiązaniami, za zgodą kuratora.

U nas prawo pozwala małoletnich usamowalać. Usamowolenie następuje z samego prawa (samo przez się) przez wstąpienie w związki małżeńskie (mężczyzna po ukończeniu lat 18, kobieta 16). Prócz tego usamowolić małoletniego mogą rodzice, tj. ojciec lub matka, sprawujący opiekę po latach 15, a gdy rodzice nie żyją, lub opieki nie sprawują — rada familijna po latach 18. Przez usamowolenie obowiązki opiekunów ustają, a natomiast przydany zostaje małoletniemu kurator, który asystuje mu przy ważniejszych czynnościach, a przedewszystkiem przy odbiorze rachunków z opieki. Ojciec lub matka są z prawa kuratorami, gdyby zaś nie żyli, lub obowiązków kuratora spełniać nie mogli, mianuje go rada familijna.

Usamowolony może sam zarządzać swoim majątkiem i pobierać dochody Przy udziale kuratora może podnosić kapitały, oraz prowadzić procesa o własność nieruchomości lub o prawa do nich się odnoszące. Do sprzedaży jednak nieruchomości, oraz zaciągania długów potrzebne jest upoważnienie rady familijnej według form, jak dla małoletniego. Jeżeli małoletni przez usamowolenie uzyskał zezwolenie rodziców lub rady familijnej na prowadzenie handlu, to we wszelkich czynnościach, handlu dotyczących, przyrównany jest do pełnoletniego

VIII. Opieka nad dziećmi nieprawemi. Prawo rozróżnia tu dzieci znajdujące się w zakładach publicznych dla sierot i nie pomieszczone w nich. Nad pierwszemi sprawuje opiekę do czasu pełnoletności lub usamowolenia zarząd zakładu, który wyznacza osobę, mającą zastępować nieletniego w czynnościach prawnych. Co do drugich, to opieka nad dziećmi należy do tego z rodziców, które je przyznało, a gdy oboje przyznali, to naprzód do matki, a potem do ojca. W razie braku rodziców lub niemożności wykonywania przez nich opieki, wyznacza opiekuna, t. zw. r a d a o p i e k u ń c z a, złożona z 6-ciu osób i mająca te same atrybucye, co rada familijna.

IX. Dodanie doradcy sądowego. Niezależnie od opieki prawo zna ograniczenie zdolności prawnej osób pełnoletnich, które wprawdzie ze względu na swój stan umysłu nie mogą być uznane za bezwłasnowolne, ale które jednak zdradzają pewne anormalności psychiczne, mogące narazić ich interesy na szkodę. Tu należą osoby niedołężne umysłowo i marnotrawne. Osobom takim może sąd na żądanie krewnych, współmałżonków lub opiekuna dodać doradcę sądowego, bez którego asystować nie mogą ani ważnie stawać w sądach, zawierać, układów

pojednawczych, zaciągać długów, podnosić kapitałów, oraz zbywać dóbr nieruchomych i kapitałów hypotecznych*).

Karol Dunin.

Opłata szkolna. Z dwóch punktów patrzeć należy na opłatę szkolną: pedagogicznego i ekonomicznego. Wzgląd pedagogiczny wymaga, ażeby do przebytku nauki, wiedzy, oświaty, dostęp był najłatwiejszy, najobszerniejszy i nieograniczony. „Spiritus flat, ubi vult“; wzniosły talent objawić się może i pod najnędzniejszą strzechą, ale każdy talent potrzebuje uprawy, kierunku, samopoznania. Iluż to mogło zmarnieć Archimedesów, Kolumbów, Fidyaszów, z braku rozwinięcia! A choćby nawet obniżyć miarę, wzrastająca coraz bardziej w zakresie nauki i sztuki, liczba znaczących jednostek, np. w Galicyi, widocznie pochodzących z ubogiego środkowiska, wskazuje, jak znakomity byłby przyrost pracy kulturalnej, gdyby, jak tym jednostkom wyjątkowo, tak wszystkim innym bez wyjątku, daną była możność rozwijania zdolności przyrodzonych. Podobnaż to jednak? Czemu nie! Tylko potrzebaby na to radykalnej zmiany warunków i stosunków państwowych. Niechaj się wszystkie państwa zachowują tak, jak np. Szwajcarya, to tam łacno i z pod chłopskiej strzechy wyjdzie jaki Rousseau, Pestolozzi, Agassiz i t. d.

Ale nie nasza rzecz sięgać tak daleko i głęboko. Nam dzisiaj godzi się tylko poświadczyć, że im trudniejszym jest dostęp do oświaty, tem więcej traci na tem ogół społeczny, a do tych trudności należy i opłata szkolna. Niema wprawdzie w Europie państwa tak zacofanego, któreby przynajmniej edukacyi pierwiastkowej nie udzielało bezpłatnie w większych lub mniejszych rozmiarach; ale cóż to jest edukacya pierwiastkowa (szkoły elementarne)? To tylko jałmużna rzucona nędzarzowi. Przychodzi edukacya średnia, wyższa, a za tą już trzeba płacić, i to dosyć grubo. Dlaczego? i jestże to rzeczą sprawiedliwą? Nie, to zgoła fałszywy rozkład ciężaru. Miljoner X. ma jednego syna, i wnosi za niego jednostkę opłaty szkolnej; urzędnik Y. skromnie wynagradzany, ma sześciu synów i wnosi sześć takich jednostek. Jest to słusznie, ani słowa, w porządku arytmetycznym; najniesłuszniej w porządku moralnym, a to z kilku powodów. Nasamprzód, szkoła publiczna, rządowa, tyleż wydatkuje na jednego w klasie słuchacza, co na 3, 5 lub więcej; więc gdzież jest zasada do ustanowienia opłaty normalnej? Co innego w szkołach prywatnych, gdzie wydatek normuje się dochodem; ale szkoły rządowe utrzymują się przeważnie z funduszu ogólnego, a opłata od uczących się, tak dla mas uciążliwa, jest tylko małym dodatkiem. Powtóre, ta oświata, za którą przeważnie płacą niezamożni, ażeby

*) Jak widzimy, prawo zabezpiecza tylko interesa materyalne nieletnich. Nie mówi jednak o ich kierunku umysłowym i moralnym. Jakkolwiek też opiekun wobec prawa tylko pod pierwszym względem, odpowiedzialność ponosi, nie mniej przecież, z przyjęciem opieki, powinien poczuwać się do obowiązku ciągłego baczenia na prawidłowy rozwój umysłowy i moralny swych pupilów — innemi słowy, zastąpienia im ojca. Inaczej nie wywiąże się z podjętego zadania. (przyp. Redakcyi)

potem biedę klepać całe życie, nie jest ich wyłączną korzyścią; z niej korzysta powszechność, jak z powietrza, wody i ognia; ona to dostarcza ogółowi jednostek najpotrzebniejszych dla dogodności wszystkich: nauczycieli, lekarzy, prawników, techników - wreszcie odkrywców i wynalazców. Milioner, który stosunkowo nic nie wydał na oświatę, znajduje pod ręką kogoś w razie każdej potrzeby, tak samo jak i ten, co znaczną część swego zarobku przeznaczył na ukształcenie dzieci. Nie słuszna więc, ażeby ci, co dzięki oświacie ciężką nabywanej pracą, mają stać się najpożyteczniejszymi sługami dobra publicznego, zdrowie i życie częstokroć niosąc mu w ofierze, nie doznawali żadnych przeszkód w przygotowaniu się do tej posługi, nie potrzebowali, jak to ku wielkiemu zgorszeniu dzieje się teraz, stukać do wrót miłosierdzia publicznego o opłaty wpisowe, boć to mylne i zgoła płytkie pojęcie stosunku, które uczniа ciągnącego do przybytku wiedzy uważa na równi z kimś wchodzącym do magazynu dla nabycia towaru, i powiada do niego: Chcesz mieć towar, to zapłać, tyle a tyle, i ani grosza mniej. Fałsz! Nabywca towar kupuje dla siebie samego wyłącznie: uczeń, oddaje go ogółowi, przerobiony w duszy własnej krwawym nieraz trudem; więc płacić za niego nie powinien, tak jak żołnierz nie płaci za naukę ćwiczeń wojskowych, które go uzdolniają do obrony materyalnych interesów społecznych.

Czemże więc zastąpić opłatę wpisową? Oczywiście, zastąpić ją powinien ten, kto głównie z rezultatów tego wydatku korzysta, t. j. ogół, z sumy ogólnego podatku stosownie rozłożonego, według skali czyichś dochodów — wreszcie, rzecz to natury czysto finansowej.

Inaczej rzecz się ma ze szkołami prywatnemi, które obok celu pedagogicznego mają mniej więcej charakter przedsiębiorstwa, i powstają z rozmaitych powodów. Jeżeli pewna grupa społeczna nie poprzestaje na programie szkół publicznych, lub nie zadawala się ich kierunkiem, jeżeli wymaga jakichś specyalności, nie tak jednak nieodzownych nadobie, ażeby społeczeństwo uznawało za rzecz konieczną obciążać ich rozwijaniem skarb publiczny; jeżeli wreszcie pewne sfery nierade są temu, aby ich dzieci mieszały się z różnorodnym tłumem, zawalającym szkoły publiczne, — to niechaj, że sobie tworzą zakłady według swej myśli (swoboda nauczania, oprócz względów ogólno-moralnych, niczem nie powinna być krępowaną, w dobrze zrozumianym interesie społecznym), i niechaj z własnej kieszeni wszystkie wydatki na takie zakłady ponoszą. Ale oświata powszechna, ta, którą ogół uznaje za konieczną dla swego dobra dziś i na przyszłość, powinna doznawać raczej największych zachęt i ułatwień, nie zaś odstręczać adeptów wymaganiem ofiar materyalnych, do których oni nie są ani zdolni, ani zobowiązani, i nie wystawiać ich często na żebraków wobec społeczności, której służyć pragną.

Kaz. Kaszewski.

Ortografia, patrz: **Pisownia**.

Ortopedya. — to gałąź nauk lekarskich, której zadaniem jest rozpoznawanie, zapobieganie powstawaniu i leczenie różnorodnych zboczeń poszczególnych części ciała ludzkiego od prawidłowego ich kształtu.

Początkami swemi ortopedya sięga czasów najdawniejszych, a wiele głośnych imion w historyi medycyny zaznaczyło swój ślad i w tej dziedzinie leczniczej; terminu „ortopedya“ użył po raz pierwszy Andry w połowie XVIII-go wieku.

Z określenia, podanego na wstępie, wynika, że w zakres ortopedyi wchodzą te zboczenia bądź wrodzone, bądź nabyte, które dotyczą układu kostnego; stąd zaś wypływa związek ścisły ortopedyi z chirurgią i ich rozwój współrzędny. Środkami leczniczemi, jakiemi rozporządza ortopedya współczesna, są różnorodne zabiegi operacyjne oraz mechano-terapia, rozporządzająca tak doniosłemi czynnikami leczniczemi, opartemi na podstawach czysto naukowych — jak gimnastyka ortopedyczna i mięsienie (masaż). Udoskonalenie i zróżniczkowanie się techniki operacyjnej w omawianej tu dziedzinie chirurgicznej, dalej rozwój techniki zakładania (gipsowych i innych) opatrunków ustalających, wreszcie konieczność dokładnej znajomości wyciąż doskonalonych przyrządów mechano-leczniczych z przeznaczeniem bądź do ćwiczenia się na nich, bądź też do noszenia przez chorych: wszystkie te czynniki sprawiły, że omawiany tu dział leczniczego w celach praktycznych, wyodrębniony został z całego obszaru chirurgii — niemożliwej już dzisiaj do ogarnięcia przez jednostkę, jako oddzielna specyalność, „chirurgia ortopedyczna“. Że tak jest w istocie i, że jako taka, ma ona swoje istotne i rozległe potrzeby tak w zakresie teoretyczno-naukowym, jak i w obrębie działania praktycznego, o dowodzi fakt, że w nader krótkim przeciągu czasu (ostatnie dwa dziesięciolecia) powołała do życia liczny szereg odnośnych ognisk naukowych i instytucyj (towarzystwa naukowe, zjazdy, czasopisma, kliniki, zakłady lecznicze).

Ortopedya mając do czynienia z różnorodnemi rodzajami skrzywień i zboczeń układu kostnego, już z samej natury rzeczy przeważną część swych chorych liczy w wieku dziecięcym i młodzieńczym. Ponieważ zaś racyonalna profilaktyka (zapobieganie chorobom), względem niektórych cierpień i zboczeń, odgrywa rolę już nietylko pierwszorzędną, lecz staje się wprost jedynym środkiem, chroniącym od późniejszego kalectwa, jasny jest przez to związek, jaki zachodzi pomiędzy ortopedyą a hygieną wieku dziecięcego, oraz hygieną szkolną. Lekarz często przygodnie wykrywa u dzieci wybitne i już ustalone zboczenia, którym wczesne spostrzeżenie, rozpoznanie i, co za tem idzie, przedsięwzięcie środków zaradczych, mogłoby zapobiedz; stąd wypływa konieczność peryodycznych i bacznych oględzin dziecka przez otoczenie najbliższe (rodzice, opiekunowie, wychowawcy).

Do rzędu nader częstych zboczeń u dzieci i młodzieży należy skrzywienie kręgosłupa.

Kręgosłup — ośrodek szkieletu — składa się z szeregu ustawionych jeden na drugim odcinków, czyli kręgów (7 szyjnych, 12 grzbietowych, 5 lędźwiowych), połączonych ze sobą za pomocą zawiłego aparatu więzadłowego i znajduje dla siebie oparcie na górnej powierzchni biegnącej skośnie od tyłu i z góry ku przodowi ku dołowi — kości krzyżowej, która znów, jak klin łączy ze sobą obie połowy miednicy (biodra). Kręgosłup jedynie do czasu, gdy dziecię leży poziomo, przedstawia się, jako linia prosta; z chwilą wszakże pierwszych prób siadania, kręgosłup, wskutek obciążenia, wygina się w całości ku tyłowi, nakształt

łuku. Z czasem dopiero, pod wpływem nowych potrzeb fizyologicznych, z tego pierwiastkowego skrzywienia powstają nowe, a więc wygięcie części szyjnej ku przodowi, aby umożebnić proste trzymanie głowy, oraz wygięcie części lędźwiowej również ku przodowi z chwilą, gdy dziecko zaczyna stawać i usiłuje utrzymać równowagę. Rzeczone przodotylne skrzywienia fizyologiczne, lubo powstają wcześnie, rozwijają się przecież powoli i utrwalają wraz z nastaniem zupełnej dojrzałości.

Owe normalne skrzywienia uwydatniają się rozmaicie u poszczególnych osobników aż do dwóch krańcowości, stanowiących już pewne uchylenie od normy; spotykamy bowiem: a) postawy o tak zw. grzbiecie płaskim, gdy krzywizny owe są bardzo słabo wyrażone, oraz b) postawy o grzbiecie wklęsło-wypukłym, które znów cechuje wzmożenie przodotylnych krzywizn kręgosłupa. Niezmiernie ważne znaczenie posiada fakt, że typ pierwszy sprzyja, typ zaś drugi zapobiega powstawaniu bocznych skrzywień kręgosłupa (skolioza).

Przez skoliozę, czyli boczne skrzywienie kręgosłupa, rozumiemy każde stałe wygięcie się kręgosłupa lub jego części w bok od prawidłowego ustawienia środkowego. Jeśli zboczenie to dotyczy kręgosłupa na całym jego przebiegu, wówczas mamy do czynienia ze skrzywieniem całkowitem; o skrzywieniu zaś częściowem mówimy wówczas, gdy tylko odcinek kręgosłupa ulega zboczeniu. Jeśli do pierwotnego bocznego skrzywienia częściowego dołączy się następnie (jak to się zazwyczaj dzieje), wtórne wygięcie sąsiedniego (górnego lub dolnego) odcinka kręgosłupa w stronę przeciwną, czyli zjawia się t. zw. skrzywienie równoważące (kompensacyjne), wówczas powstaje postać skrzywienia złożonego. Skrzywienia boczne kręgosłupa rozwijają się zazwyczaj, z wyjątkiem złośliwych, szybko powstających zboczeń u małych dzieci na tle krzywicy (choroby angielskiej), zwolna i stopniowo; jest przeto rzeczą nader ważną wczesne rozpoznanie zboczenia, a dać je mogą jedynie peryodyczne, umiejętne badania dziecka — rzecz dotępna i dla nie-lekarzy.

Osobnik badany winien być rozebrany aż do bioder włącznie: stać musi równo i swobodnie tyłem do źródła światła, ze spuszczonemi swobodnie kończynami górnemi z boku tułowia. Podczas badania należy zwracać uwagę na stosunek głowy do tułowia oraz, na kierunek bocznych zarysów szyi (różnice pomiędzy jedną stroną i drugą), trzeba określić na skórze kierunek wyrostków tylnych kręgosłupa, łącząc ich wierzchołki (wyczuwają się łatwo pod skórą) za pomocą ołówka, lub kreśląc paznokciem kresę (jej zboczenia od pionu); dalej należy baczyć na boczne zarysy tułowia (wcięcie w pasie, ustawienie i zboczenie bioder, kształt przestrzeni powietrznych pomiędzy bocznemi zarysami tułowia i linią kończyn górnych), wreszcie należy porównać położenie obu łopatek (wyższe, niższe, płaskie, wypukłe). Przy takim sposobie badania nawet niewprawne oko uchwyci jakiś szczegół nieprawidłowy, zatrzyma się na mniejszej lub większej asymetryi. Najczęściej zwraca się uwagę na „wyższą łopatkę“, na „wyższe“ lub „wystające“ biodro. Są to wszakże objawy wtórne, ślady i następstwa nieuniknione tych zboczeń, które pierwotnie powstały w kręgosłupie.

Co się tyczy przyczyn powstawania bocznych skrzywień kręgosłupa, to działają tu dwa czynniki: 1-o usposobienie ustrojowe (dziedziczność, typ budo-

wy, podatność układu kostnego, czy to na tle krzywicy, czy też z innych powodów i t. d.); 2-o szkodliwości zewnętrzne (złe warunki hygieniczne tak w domu, jak i w szkole). Stopień skrzywień zależy od wzajemnego ustosunkowania się obu wspomnianych czynników. Na uwagę szczególną zasługuje rozpatrzenie wpływu, jaki zwykło się przypisywać szkole na powstawanie i rozwój bocznych skrzywień kręgosłupa. Lekarze niemieccy jeszcze w czasach bardzo niedawnych nazywali wprost skrzywienie kręgosłupa „chorobą szkolną". Najnowsze wszakże badania i poglądy, aczkolwiek przyznają wpływ ujemny, jaki długie siedzenie w szkole musi za sobą pociągnąć na rosnący kręgosłup dziecka, to jednak w znacznej mierze zmniejszyły tę odpowiedzialność, jaką obarczano szkołę w omawianym kierunku. Podczas siedzenia, zjawiskiem stałem i charakterystycznem jest wyprostowanie się miednicy (a więc wraz z nią i kości krzyżowej), wynoszące od 8° — 10° do 40° — 45° i zależne od napięcia silnej grupy mięśni, znajdujących się na tylnej powierzchni uda. Wraz z owem wyprostowaniem się miednicy zmienia kierunek i podpora kręgosłupa, t. j. górna powierzchnia kości krzyżowej: zamiast zwykłego kierunku (p. wyżej) skośnego z góry i z tyłu ku dołowi i ku przodowi, przybiera ona położenie poziome, a nawet skośne ku tyłowi na dół. W tych warunkach kręgosłup, zachowując, jak podczas stania, swe fizyologiczne krzywizny przodo-tylne, musiałby wraz z głową wyraźnie zwisać ku tyłowi; dziecko, dążąc do utrzymania położenia prostego, instynktownie przechyla górną część tułowia wraz z głową ku przodowi, wyginając kręgosłup ku tyłowi; w tym wypadku wspomniane krzywizny przodo - tylne znacznie się zmniejszają i nawet zmieniają swe umiejscowienie normalne, tworząc tym sposobem, jak to zaznaczono wyżej, warunki podatne do rozwoju skrzywień bocznych. Z powyższego wywodu anatomiczno - fizyologicznego wynika jasno, że długie zwłaszcza siedzenie musi nieodzownie odbić się ujemnie na rozwoju kręgosłupa dziecka. Tutaj upomina się o swe prawa i wiele zdziałać może hygiena szkolna: pedagog i lekarz szkolny podają sobie ręce (p. Hygiena szkolna), Urządzenie klasy, ławka szkolna (p. Inwentarz szkolny), sposób siedzenia podczas pisania i czytania, rodzaj pisma, skrócenie godziny szkolnej na korzyść przerw pomiędzy lekcyami, aby ruch swobodny równoważył ujemne działanie dłuższego siedzenia i t. d.: oto pytania, których rozwiązanie przez zgodne współdziałanie wychowawcy i lekarza szkolnego, może uchronić ucznia od grożącego mu kalectwa.

Boczne skrzywienia kręgosłupa nawet w swym okresie początkowym, wymagają systematycznego leczenia i starannej opieki nietylko ze względu na grożące zboczenie kształtu, t. j. kalectwo, ale i ze względu na te zmiany i cierpienia narządów wewnętrznych, jakie skrzywienie kręgosłupa i co za tem idzie, zniekształcenie następcze klatki piersiowej muszą za sobą pociągnąć (zmniejszenie pojemności płuc i wynikająca stąd skłonność do chorób płucnych, przemieszczenia serca i zaburzenia w krążeniu krwi, zmiana w położeniu przepony brzusznej i stąd wpływ pośredni na narządy jamy brzusznej i t. d.).

Leczenie dzieci, dotkniętych zboczeniem kręgosłupa, i wogóle opieka nad niemi iść muszą w 3-ch kierunkach, jako to: 1-o — Leczenie specyalne, miejscowe (gimnastyka ortopedyczna na odpowiednich przyrządach, mięsienie, różnorodne gorsety lecznicze); 2-o — Leczenie ogólne, jako to: racyonalne odżywianie, le-

czenie klimatyczne (spędzanie lata na wsi, w górach, nad morzem), kąpiele solankowe i t. d.; 3-o. Ścisłe przestrzeganie współczesnych wymagań higieny tak w życiu szkolnem, jak i domowem dziecka; zwłaszcza na warunki życia domowego i pracy pozaszkolnej dziecka, mającego choćby zaczątki bocznego skrzywienia kręgosłupa, winien być położony nacisk szczególny: takie dziecko winno się znajdować pod stałą opieką lekarza i mieć wytknięty właściwy tryb życia. Na osobną wzmiankę zasługują, t. zw. szkoły dla rachityków (tj. dzieci, dotkniętych krzywicą), istniejące w niektórych miastach włoskich. W Bolonii np. istnieje taka szkoła przy tamtejszym wielkim instytucie ortopedyczno-chirurgicznym; dzieci odpowiednio dobrane cały dzień spędzają w owej szkole na nauce, leczeniu ortopedyczno-gimnastycznem i zabawie, otrzymują odpowiednie pożywienie i leki i przed wieczorem wracają do domów rodzinnych.

Do rzędu innych zboczeń układu kostnego w wieku dziecięcym i młodzieńczym, których rozwojowi może zapobiedz wczesne rozpoznanie, należą t. zw. kolano koślawe i stopa płaska. Przyczyną obu tych zboczeń jest często krzywica, a spotykają się one nierzadko u dzieci, dotkniętych bocznem skrzywieniem kręgosłupa.

Kolano koślawe polega na tem, że goleń, począwszy od stawu kolanowego, zwraca się w bok nazewnątrz, tworząc z udem kąt otwarty nazewnątrz; gdy osobnik dotknięty takiem obustronnem zboczeniem, stoi — wówczas kolana wewnętrznemi powierzchniami stykają się ze sobą, natomiast golenie rozchodzą się na zewnątrz, a stopy znacznie odstają od siebie (t. zw. nogi X).

Stopa płaska charakteryzuje się tem, że sklepienie, znajdujące się z wewnętrznej strony, zmniejsza się, lub zupełnie zaciera i dany osobnik opiera się całym spłaszczonym wewnętrznym brzegiem stopy, podczas gdy brzeg zewnętrzny stopy nie bierze wcale udziału w podpieraniu. Otoczenie dziecka często zwraca uwagę na tę nieprawidłowość stopy na zasadzie spostrzeżenia, że dziecko szybko zdziera jedynie wewnętrzny brzeg obuwia. Stopa płaska, zwłaszcza w późniejszym jej rozwoju, może być źródłem ciężkich dolegliwości (szybkie męczenie się podczas chodzenia i stania, bóle w nogach) i w znacznej mierze ograniczenie sprawności życiowej danego osobnika.

Wczesne spostrzeżenie obu wymienionych zboczeń kończyn dolnych i szybkie zastosowanie prostych środków leczniczych, może usunąć zło; w późniejszych okresach cierpienia zaradzić mogą jedynie lżejsze lub cięższe zabiegi operacyjne.

Zniekształcenia układu kostnego zależeć mogą od całego szeregu rozmaitych cierpień, jak np. gruźlica, rozmaite inne sprawy zapalne, porażenia nerwowe i t. d. Cierpienia te wszakże już w swych okresach początkowych zdradzają zazwyczaj swe istnienie mniej lub więcej ostremi objawami i wymagają rychłej pomocy lekarskiej.

Dr. Wacław Łapiński.

Osady karne, patrz: **Towarzystwo Osad Rolnych.**

Osuchowski Antoni, wybitny działacz na polu oświaty narodowej, urodził się w Paryżu dn. 13 czerwca 1849 r., jako syn wychodźcy, oficera wojsk pol-

skich. Kształcił się w Warszawie, w ówczesnem gimnazyum II, po którego ukończeniu wstąpił do Szkoły Głównej na wydział prawa i administracyi. Dyplom otrzymał w r. 1870 już od Uniwersytetu Warszawskiego, poczem rozpoczął praktykę obrończą, naprzód jako patron trybunału, po reformie zaś sądowej, od r. 1876, jako adwokat przysięgły.

Gorące umiłowanie ojczyzny i chęć służenia sprawie publicznej wprowadziły go na drogę ofiarnej pracy obywatelskiej.

Gdy w r. 1886 ks. Bismarck stworzył niemiecką rządową komisyą kolonizacyjną z funduszem 100 milionów marek, współdziałanie w akcyi ratunkowej zagrożonej ziemi polskiej stało się najżywotniejszym, najbardziej naglącym obowiązkiem ogółu społeczeństwa polskiego. W tym celu założony został w Poznaniu Bank Ziemski. Osuchowski sam jeden, dzięki niezmordowanej energii i zabiegliwości, zebrał na cele tego Banku około 3 milionów marek, powołując do ofiarności wszystkie warstwy społeczne. Dodać należy, że dokonał tego w warunkach, kiedy jawne odwołanie się do społeczeństwa było niemożliwe. Nie dość jednak było gromadzić fundusze. Należało jednocześnie czuwać nad ich odpowiedniem użyciem. W tym celu O. jeździł nieustannie do Poznania, a zapoznawszy się z działalnością Banku, zaprojektował zmianę jego ustawy i reorganizacyą całej instytucyi, co znakomicie wpłynęło na jej rozwój.

Obok tego O. położył niepożyte zasługi dla sprawy oświatowej w zaborze pruskim. Wobec obowiązującego w Prusach przymusu szkolnego i rządowego monopolu szkolnego oraz surowych kar za oświatę tajną, nauka języka polskiego, po odebraniu mu w r. 1873 praw języka wykładowego, została zredukowana do zabiegów rodzicielskich. Jedynemi poza tem dźwigniami oświaty i uświadomienia narodowego stały się czasopisma ludowe i Towarzystwo czytelni ludowych w Poznaniu. O. wspierał jedne i drugie, a imię jego zapisało się trwałemi zgłoskami w dziedzinie wszystkich poczynań kulturalno-oświatowych w zaborze pruskim, nie wyłączając Śląska, Ziemi Kaszubskiej i Mazowsza Pruskiego.

Zwracając szczególną uwagę na kresy zachodnie, O. zajął się jednocześnie gorliwie sprawą cieszyńską i potrafił zainteresować nią ogół polski i obudzić w tym kierunku jego ofiarność. Przez szereg lat za pośrednictwem O. wpływały do kasy Macierzy Cieszyńskiej dziesiątki tysięcy koron rocznie. Fundusze te umożliwiły utrzymanie gimnazyum polskiego w Cieszynie, założenie bursy i powołanie do życia szeregu szkół ludowych i ochronek, a między innemi szkoły na Zbytkach w niemieckiej Lutyni i szkoły w Ostrawie Polskiej im. Antoniego Osuchowskiego. O. wreszcie był inicyatorem zebrania „daru grunwaldzkiego" na rzecz Macierzy Szkolnej w Cieszynie.

Nie mniej pilnie zajmował się O. sprawą oświaty w Królestwie. Już na lat kilka przed powstaniem Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie, zaopiekował się wespół z Henrykiem Sienkiewiczem kompletami nauczania elementarnego i po otworzeniu na ten cel specyalnego rachunku w jednym z banków zbierał rocznie około 15,000 rb. na rzecz tej organizacyi oświatowej, wskutek czego liczba kompletów w szybkim czasie wzrosła w dwójnasób i przeszło 2000 dzieci mogło pobierać naukę.

Nie dziw, że człowiek tej zasługi, niezmordowany „kwestarz narodowy" i rozumny szafarz grosza publicznego, powołany został jednomyślnie na Prezesa Zarządu Polskiej Macierzy Szkolnej, w myśl opinii całego kraju, która widziała w nim najgodniejszego obywatela i najżarliwszego szermierza oświaty. Stając na czele umiłowanej przez naród, a z entuzyazmem stworzonej instytucyi, O. zdawał sobie jaśniej od innych sprawę z tego, że instytucya Macierzy stać powinna ponad stronnictwami politycznemi i że jedynem jej zadaniem jest oświata. Zapatrywania te, jak się później okazało, nacechowane głębokim rozumem, nie znalazły dostatecznego poparcia w gronie wszystkich członków Zarządu, co w swoim czasie skłoniło O. do rezygnacyi z zajmowanego stanowiska. Wprawdzie na żądanie ogółu O. mandat

prezesowski przyjął ponownie, ale nie zdołał już uratować instytucyi, której zamknięcie było pierwszym ostrym podmuchem na nasz kraj reakcyi porewolucyjnej.

Macierz przez krótki czas swego istnienia zawdzięczała jednak O. nietylko umiejętne kierownictwo, ale i większą część swoich funduszów.

O-mu zawdzięcza również powstanie swoje i podwaliny materyalne Seminaryum dla nauczycieli ludowych w Ursynowie. Powziąwszy myśl stworzenia tej niezbędnej dla prowadzenia normalnej pracy oświatowej instytucyi, O. zebrał na ten cel przeszło 100,000 rb. i wyjednał ustawę i pozwolenie władz na imię założycieli, którymi obok niego byli: Sienkiewicz, Głowacki (Prus), M. Zamoyski, L. Kronenberg, Adam Krasiński, L. Górski, J. Ostrowski, dr. Hassewicz, Cz. Klarner, P. Drzewiecki, i Karol Czarnowski. Seminaryum istnieje od r. 1907, liczy obecnie z górą 100 uczniów i rozwija się dobrze.

Niepodobna wyliczyć tu wszystkich zasług O. na polu oświaty. Dość powiedzieć, że od najskromniejszej szkółki ludowej na kresach do najpoważniejszej polskiej instytucyi naukowej, jaką jest Akademia Umiejętności w Krakowie—niema żadnej sprawy kulturalnej, którejby O. moralnie i materyalnie nie poparł. On to podjął myśl założenia Towarzystwa popierania wydawnictw Akademii Umiejętności i zebrał na ten cel przeszło 80,000 koron. On wyjednał dla tej instytucyi szereg zapisów, lub windykował dla niej sumy przepadłe.

Nieograniczone zaufanie, jakiem się cieszy w społeczeństwie, i ścisłość, z jaką prowadzi wszelkie rachunki, tak, że każdy ofiarodawca na podstawie *conto-corrente*'ów banku, nawet po upływie całego szeregu lat, może odtworzyć sobie ile i kiedy złożył, ile zebrało się wszystkich ofiar na dany cel i jak ofiary te zostały użyte, otwierają O. kasy możnych i mniej możnych w każdej chwili, gdy się do nich odwoła w imię potrzeby narodowej, na której straży stoi przedewszystkiem sam, zawsze czujny, pilny, gorliwy i przewidujący.

Z. D.

Oświetlenie. Uwagi ogólne. Hygiena wymaga, żeby izba szkolna była oświetlona dostatecznie jasno, równomiernie, a nie jaskrawo. Przedmiot, oświetlony niedostatecznie, nie daje wyraźnego obrazu na siatkówce oka i zmusza nas do nadmiernego zbliżania głowy do oglądanego przedmiotu, do napinania przyrządu akomodacyjnego: są to warunki, sprzyjające powstaniu krótkowzroczności. Dzieci w klasie niedostatecznie oświetlonej bardzo prędko tracą swą bystrość wzroku, często nabywają krótkowzroczności, a skutkiem pochylonego siedzenia przy pisaniu dostają skrzywień kręgosłupa: nadto cierpią na bóle głowy w zależności od nadwyrężania akomadacyi i od przypływu krwi do mózgu. Jeżeli promienie świetlne podają ze źródła światła wprost na przedmiot, to przedmiot jest oświetlony światłem skupionem; jeżeli zaś promienie padają na przedmiot dopiero po odbiciu od innych przedmiotów, to otrzymujemy światło rozproszone. Zbyt silne światło skupione, zwłaszcza gdy pada na przedmiot biały lub z połyskiem, jest jaskrawe, oślepia wzrok i po krótkim czasie czyni pracę niemożliwą: znane są nawet przypadki trwałych zmian w siatkówce po dłuższem patrzeniu na jaskrawo oświetlony przedmiot. Zarówno więc dbać trzeba o dostateczne oświetlenie, jak i unikać światła oślepiającego.

Rozróżniamy oświetlenie naturalne i sztuczne.

Oświetleniem naturalnem nazywamy oświetlenie światłem dziennem. Od położenia, wielkości i rozkładu okien w pokojach zależy dobre oświe-

tlenie naturalne, czyli dzienne mieszkań, a nadto i dopływ świeżego powietrza i ciepła słonecznego, zatem zdrowotność mieszkań. Korzyści bezpośredniego światła słonecznego pod względem hygienicznym nie ulegają wątpliwości: sprzyjają one przemianie materyi, niszczą znajdujące się w powietrzu substancye organiczne, pewne bakteryę, stanowią przeto poważny środek dezynfekcyjny. W budynku szkolnym nie powinno być przeto ani jednego pomieszczenia oświetlonego pośrednio np. poprzez oszklone drzwi, które prowadzą do pokoju, posiadającego okna, jak np. kurytarz. To samo dotyczy pokojów, których okna wychodzą na świetlniki, czyli b. małe podwórka, często pokryte dachem oszklonym.

Budynek szkolny powinien być położony w miejscu otwartem, możliwie wyniosłem, zdala od budynków, zwłaszcza gmachów wysokich, kościołów etc., ażeby ze wszystkich stron było do niego łatwo dostępne bezpośrednie światło słoneczne. Jeżeli okoliczności zmuszają do wyboru miejsca na ulicy, z obydwóch stron zabudowanej, to należy pamiętać, żeby szerokość ulicy była przynajmniej 2 razy większe od wysokości przeciwległych budynków, a w żadnym razie nie była mniejszą od 20 m. Gdzie przestrzeń ta jest mniejszą, należy budynek wsunąć w głąb podwórza i przed budynkiem urządzić ogródek lub plac do zabaw. Wszystko, co tamuje przystęp światła do izb szkolnych, jak np. korony dużych drzew, usunąć należy. Wogóle dobre oświetlenie izby wymaga, aby okna jej na tyle były oddalone od tamujących dostęp światła sąsiednich zabudowań, iżby z poziomu podłogi najbardziej nawet oddalonych miejsc od okien, było widoczne na dostatecznej przestrzeni sklepienie niebieskie. Widzialny odcinek nieba można zawrzeć w kąt na płaszczyźnie pionowej, którego jedno ramię tworzy linia, wychodząca z miejsca badanego (np. płyty stołu) a przechodząca przez najwyższy punkt widoczny domu przeciwległego, drugie zaś ramię – linia, wychodząca z tego samego punktu, a przechodząca przez górną krawędź okna. Do określenia tego kąta służy specyalny kątomierz sferyczny Webera – Cohna. Kąt ten powinien wynosić conajmniej 5°, a równocześnie linia, przepołowiająca kąt powyższy, powinna tworzyć z miejscem pracy kąt nie mniejszy, niż 28°. Im kąt ten będzie większym, tem prostopadlej będą wpadały do izby promienie świetlne, tem korzystniejsze będzie oświetlenie izby szkolnej. Narówni z dostateczną powierzchnią szyb w oknach niezmiernie ważną jest rzeczą, ażeby otwory okienne sięgały możliwie wysoko, chociażby pod sam sufit, w każdym razie część ściany nad krawędzią okna (nadokienek) nie powinna przekraczać 0,25 m. Z obowiązkowej wielkości kąta sferycznego wypływa zależność między głębokością a wysokością izby szkolnej, mianowicie wysokość powinna wynosić nie mniej niż $^2/_3$ głębokości. Klasa przeto głębokości 6 m. ma mieć wysokości przynajmniej 4 m. głębokości; 6,5 m; wymaga wysokości 4,30 m.

Okna powinny być rozmieszczone równomiernie na całej podłużnej ścianie izby i przytem znajdować się jaknajbliżej jedno drugiego, aby słupy międzyokienne były jak najwęższe. Najwyższa dopuszczalna ich szerokość wynosi 0,5 m.; słupy szersze zacieniają już miejsca sąsiednie. Bardzo pożyteczne jest również ścięcie słupów ku wewnątrz, tak, iżby otwory okienne rozszerzały się wewnątrz klasy.

Ogólna powierzchnia okien powinna wynosić nie mniej niż $^1/_5$ część powierzchni podłogi, jeżeli zaś budynek szkolny znajdzie się w niekorzystnych na punkcie dostępu światła warunkach, np. przy niedość szerokiej ulicy, stosunek ten należy powiększyć do $^1/_4$.

Najwłaściwszy kształt okien jest prostokątny, wszelkie zakończenia łukowe, półokrągłe (okna segmentowe) a tembardziej ostrołukowe są zupełnie nieodpowiednie, gdyż gorzej oświetlają izbę szkolną i utrudniają zawiszanie w nich rolet, pomijając już ten względ, że są w wykonaniu droższe.

Co się tyczy konstrukcyi okien, to pierwszeństwu należy się oknom otwieranym do środka (okna skrzynkowe). U nas są one mało rozpowszechnione, jako kosztowniejsze i wymagające bardzo dokładnego wykończenia, gdyż inaczej woda deszczowa może zaciekać do wewnątrz, zagranicą jednak wszędzie prawie zastąpiły one okna zwykłe, t. j. otwierane nazewnątrz. Pod względem podziału otworu okiennego najprostsza jest budowa okien zwykłych dwuskrzydłowych; ponieważ jednak okna w izbie szkolnej muszą być wogóle duże i szerokie, aby otrzymać żądaną ich powierzchnię, często stosowane są okna trójskrzydłowe z dwoma stojakami. Z obawy, żeby stojaki nie zmniejszały powierzchni świetlnej, środkowe skrzydło wstawiają na zakrętki, tak, że może być wyjmowane jedynie całkowicie; tylko boczne skrzydła otwierają się na zawiasach. Obawa ta jest nieuzasadniona niczem, gdyż szerokość stojaków, nie przewyższająca zwykle 10 cm., zupełnie w rachubę nie wchodzi, a niedogodne otwieranie okna, pozbawiając klasę szybkiej wentylacyi naturalnej, znacznie większą szkodę wyrządza. Należy więc żądać, ażeby w oknach trójskrzydłowych wszystkie trzy skrzydła otwierały się łatwo na zawiasach.

Ramy okienne i szprosy (krzyże) powinny być wązkie i pomalowane białą farbą olejną; kanty ich powinny być ścięte do wewnątrz. Ramy żelazne, jako niezbyt szczelne, ciężkie i rdzewiejące, nie powinny być zalecane. Co się tyczy podziałki okiennej, to należałoby wymagać szyb wielkich; niekiedy jednak okna, gdy są bardzo wysokie, podzielone są w kierunku poziomym na trzy części: część dolna i górna są nizkie, środkowa zaś największa służy do przewietrzania. Ponieważ dolna jej krawędź wypada dość wysoko nad podłogą, przeto w cieplejszej porze roku może być całkowicie podczas lekcyi otwarta bez obawy przeciągów na wysokości ławek uczniowskich; przytem wystające na pokój skrzydła otwartego okna nie będą przeszkadzały przechodzeniu wzdłuż ściany okiennej; nakoniec wyłączone jest przy takiej budowie okien wychylanie się dzieci przez okno. Daleko prościej odpowiada tym wszystkim warunkom górna część okna (t. zw. oberlichty), która powinna być tak urządzona, ażeby się wygodnie otwierała i zamykała z dołu za pomocą sznura lub prętów, łączonych za pomocą zawias, bez potrzeby wspinania się w górę; im łatwiejsze jest bowiem otwieranie okna, tem częściej niewątpliwie będzie ono stosowane w praktyce i tem lepiej będzie przewietrzana izba szkolna. Oberlicht służy do przewietrzania izby podczas lekcyi i z tego powodu powinien być tak urządzony, aby zewnętrzne powietrze nie wpadało wprost na siedzących pod oknem uczniów, najwłaściwiej jest przeto, aby odchylał się on około osi poziomej; przyczem zawiasy skrzydła wewnętrznego mają się znajdować u dołu, a zewnętrznego u góry. Szklane żaluzye zamiast szyby w górnej części okna są niepraktyczne

i zalecane być nie powinny: tłuką się i mało przepuszczają powietrza, pomijając ich koszta.

Wysokość parapetu nad podłogą nie powinna być niższą od 1 m., ponieważ światło, wpadające do izby niżej poziomu oka, dla stołu ławki, zostają stracone, a oko nawet razi. Sama deska powinna być pochylona pod kątem 45°, głównie dla względów bezpieczeństwa.

Szyby powinny być przezroczyste: szyb rozpraszających światło, matowych, a gorzej jeszcze pomalowanych farbą olejną, zalecać nie należy. Szyby, które po oczyszczeniu nie odzyskują przezroczystości, należy zastąpić nowemi. Okna powinny być czyszczone możliwie częściej.

W naszym klimacie okna muszą być bezwarunkowo podwójne, ponieważ przeszkadzają one zbyt silnemu ogrzewaniu i oziębianiu klas, wskutek wpływu temperatury powietrza zewnętrznego, tłumią gwar uliczny i w mniejszym stopniu dopuszczają pocenie się i zamarzanie szyb.

Przy oznaczaniu kierunku strony świata, w którą mają być zwrócone okna izb szkolnych, należy brać pod uwagę rozmaite okoliczności. Bezpośrednie przenikanie promieni słonecznych przez okna w czasie wykładu, zmusza do zasłaniania okien roletami, które nie mogą być z materyi tak delikatnych, żeby nie zmniejszały ilości potrzebnego światła, przy chwilowem zajściu słońca za chmurę, a ciągłe ich regulowanie powoduje dystrakcyą; nadto rolety rzadko są prane, stanowią zbiorniki kurzu, a mechanizm ich często ulega zepsuciu. Bezpośrednie promienie słoneczne, szczególnie w lecie przy pogodnem niebie wywołuje intensywne ogrzanie pomieszczenia. Z tych względów strony południowej zalecać nie można. Strona północna ze względów hygienicznych na początku wspomnianych również nie nadaje się na stronę okienną.

O ile wykłady odbywają się w godzinach poobiednich, to również nie nadaje się strona zachodnia, gdyż przy użyciu rolet światło popołudniu będzie niewystarczające. Pozostaje przeto jedynie strona wschodnia; również nadaje się strona południo-wschodnia i północno-wschodnia. Brak bezpośredniego światła słonecznego staramy się zastąpić możliwie obszernym dziedzińcem i wystawieniem korytarzy i pomieszczeń pomocniczych (gabinetów) na promienie słoneczne.

Nie jest rzeczą konieczną, aby główny front budynku szkolnego odpowiadał ścianie okiennej klas; korzystniej nawet jest umieścić od frontu korytarze, a okna klas skierować na podwórze.

Światło padać powinno najlepiej z jednej tylko, mianowicie lewej strony uczniów. Umieszczenie okien z dwóch stron klasy, powszechnie stosowane we Francyi i Szwajcaryi, ułatwia znakomicie przewietrzanie izb, zmusza do zasłaniania okien od strony prawej podczas pisania. Można się jeszcze zgodzić na okna w ścianie tylnej, zwłaszcza w tych razach, gdy okna w ścianie podłużnej nie otrzymują promieni słonecznych. W żadnym jednak razie nie można okien umieszczać nawprost uczniów, tj. w ścianie, przy której siedzi nauczyciel, gdyż wtedy światło będzie razić oczy uczniów.

Światło górne, tj, wpadające przez strop pokoju, nadaje się głównie dla sal rysunkowych. Wymaga ono urządzeń, zabezpieczających w lecie od silnego

rozgrzania, w zimie od znacznego oziębienia powietrza pokojowego. Śnieg, który zbiera się na takich dachach szklanych i zaciemnia pokój, należy natychmiast usuwać, co jest rzeczą dosyć kłopotliwą, zarówno, jak i czyszczenie szyb górnych.

Bardzo ważną rzeczą pod względem oświetlenia izb szkolnych jest stan sufitu i ścian, które powinny być koniecznie pomalowane na jasno, ażeby równomiernie odbijały promienie świetlne. Dolna część ze względu na nieuniknione zabrudzenia bywa kolorowa lub nieco ciemniejsza, stwarza to jednak gorsze warunki oświetlenia. Pas od połowy ściany powinien być malowany olejno, ale również kolorem jasnym, odbijającym promienie świetlne.

Jeżeli już okna dopuszczają promienie słoneczne podczas nauki, to niezbędnem jest urządzenie zasłon, zabezpieczających od padania słońca wprost na ławki. Zasłony nie powinny zaciemniać klasy i przeszkadzać otwieraniu okien do wewnątrz. Powinny one nie opuszczać się zgóry nadół, lecz podnosić się zdołu do góry, gdyż wtedy zasłaniając tylko w miarę potrzeby dolną część okna, można z jaknajmniejszą stratą światła ustrzedz się od promieni słonecznych; przytem zasłona taka nie tamuje dostępu powietrza przez otwarty oberlicht. Najprostsze jednak są zasłony zsuwające się na bok; zalecają się one zwłaszcza wtedy, gdy okna zwrocone są więcej ku wschodowi lub zachodowi tak, iż w pewnych godzinach nauki promienie słoneczne wpadają do klasy bardzo skośnie; wtedy wystarcza zasłonę zasunąć tylko częściowo, skutkiem czego strata światła będzie możliwie mała. Na zasłony wybierać należy najlepiej perkal albo inną tkaninę zupełnie białą lub z lekka żółtawą. Zwykłe używane u nas rolety z szarego płótna przymocowane u góry okna, a zwłaszcza nie znikające całkowicie przy nawijaniu, zupełnie nie nadają się do użytku zkolnego.

Żaluzye lub markizy, zabezpieczające izbę szkolną od nagrzewania się przez operacyą słońca, nie nadają się do zastosowania w szkołach, jako tamujące przystęp światła, a w naszych warunkach klimatycznych, oraz ze względu na wakacye letnie, są nawet zupełnie zbyteczne. Wszystkie wyłożone powyżej postulaty oświetlenia dziennego nie stosują się jedynie do sal klasowych: te sam ewymagania stawiamy również oświetleniu w innych pomieszczeniach szkolnych, jako to: w auli, bibliotece, gabinetach, salach gimnastycznych, jadalnych, Zwłaszcza korytarze i klatka schodowa powinna obfitować w światło dzienne. K o r y t a r z e nie powinny być węższe od 2 m., a conajmniej $^1/_4$ ich ściany podłużne powinna być zajęta przez okna, ażeby słońcu udostępnić należyte ich oprómienianie, a także ułatwić przewietrzania U s t ę p y powinny być widne; komórka z sedesem powinna mieć światło okienne własne, a nie pośrednie, jak to ogólnie bywa dziś urządzane. S a l e k ą p i e l o w e powinny mieć okna szerokie i koniecznie od strony południowej; jeżeli są w suterynie, to nie powinny być nawprost wysokich budynków, ażeby otrzymywać mogły światło słoneczne bezpośrednio.

M i e r z e n i e s i ł y ś w i a t ł a. Dotychczas bardzo mało zwracano uwagi na mierzenie światła w izbach szkolnych, polegając wyłącznie na subjektywnem wrażeniu, otrzymywanem gołem okiem. W każdej niemál klasie wisi termometr do kontrolowania temperatury pokojowej, ale rzadko która szkoła posiada

przyrząd do oceny cyfrowej światła, padającego na każde miejsce w klasie. Za jednostkę siły światła przyjmowano dotąd najrozmaitsze źródła światła, jako to: pewnego gatunku świecę łojową, lampkę olejną, świecę olbrotową, następnie świecę parafinową o średnicy 20 m. m. i płomieniu 50 m. etc. Obecnie uznano za najodpowiedniejsze do mierzenia siły światła i za najdokładniej określone źródło światła: lampę Hefnera (Alteneck). Lampa Hefnera posiada rurkę do knota długości 25 m. m., szerokości zewnętrznej 8,3, wewnętrznej 8 m. m; płomień jej, który można dowolnie regulować, powinien wynosić ściśle 40 m. m. Lampę Hefnera uznano za normalne źródło światła, a natężenie światła, otrzymywanego od niej na powierzchni kartonu w odległości 1 m. przyjęto za jednostkę natężenia światła. Lampę Hefnera nazywają dziś rozmaicie: „światłem Hefnera", „świecą Hefnera, po prostu „Hefnerem", a najczęściej „świecą metrową" (MK= Meterkerze). Ponieważ natężenie światła zmniejsza się w stosunku kwadratowym do odległości, przeto ta sama MK. na odległości 2 m. daje $^1/_4$ jednostek światła, na odległości zaś $^1/_2$ m. — 4 jednostki. Przysuwając i odsuwając lampę od kartonu, można na nim otrzymywać światło o rozmaitem natężeniu, które ściśle określa się przez odległość lampy od kartonu.

Na tej zasadzie Wingen skonstruował fotometr, polegający na tem, że w pomienionym kartonie zrobiono otwór, przez który patrzymy na badane miejsce; przysuwając i odsuwając lampę, możemy doprowadzić światło kartonu do jednakowego natężenia ze światłem badanego miejsca. Ażeby nie odsuwać lampy, można zmniejszać również jej płomień, lub też pochylać stopniowo sam karton. Fotometr Wingena znakomicie uprościł mierzenie natężenia światła i powinien być wszędzie wprowadzony w użycie.

Zbadanie wszystkich miejsc 14 audytoryów uniwersytetu Wrocławskiego pod względem natężenia światła zajęło 2 godziny czasu (Cohn).

Cohn przekonał się, że z jednakową łatwością można odczytywać szeregi cyfr przy oświetleniu 690 MK. jak i przy 50 MK; przy świetle słabszem odczytywanie staje się trudniejszem i przy 10 MK., wynosi już $^3/_4$ dawniejszej zdolności; wszelkie dalsze zmniejszanie stopnia światła okazało się już szkodliwem dla oka. Tak więc za dostateczne natężenie światła Cohn przyjął 50 MK., za minimum oświetlenia 10 MK. Późniejsze badania w zupełności potwierdziły słuszność tych wyników.

Oświetlenie sztuczne. Uwagi ogólne. Oświetlenie sztuczne powinno odpowiadać wymaganiom hygieny, bezpieczeństwa i wygodnej obsługi. Pod względem hygienicznym światło jest tem lepsze, im bardziej zbliżone jest do światła naturalnego dziennego. Powinno ono zatem być dostatecznie silne, białe, równe, możliwie rozproszone, nie grzać i nie psuć powietrza. Ilość zużywanego przy oświetleniu tlenu z powietrza nie odgrywa takiej roli jak zanieczyszczanie powietrza produktami spalania, głównie bezwodnika węglowego. Podajemy poniżej ilość i jakość produktów spalania na godzinę najważniejszych źródeł światła, dołączając na końcu ilość bezwodnika węglowego wydzielanego przez ludzi, również w przeciągu godziny, aby dobitniej wykazać, jak wielkie jest stosunkowo zanieczyszczenie powietrza, spowodowane oświetleniem.

Dla wydania 100 jednostek światła na godzinę następujące źródła światła wytwarzają:

	bezwodnika węglowego mtr. sześć	pary wodnej kilogr.	jednostek ciepła
świece stearynowe	0,130	1,04	8940
nafta w małych palnikach płaskich .	0,095	0,80	7200
nafta w większych palnikach pierścieniowatych.	0,032	0,22	2400
gaz w palnikach szczelinowych . .	0,069	1,28	7290
gaz w palnikach gazowo-żarowych . .	0,012	0,70	1000
światło elektryczne łukowe . . .	odrobinę	—	40
światło elektryczne żarowe . . .	0	—	260
Na godzinę wydziela:			
dziecko	0,010		
podrostek	0,016		
dorosły w stanie spoczynku . . .	0,020		
dorosły przy pracy fizycznej . . .	0,036		

Z zestawienia wynika, iż najlepszem pod względem hygienicznym jest światło elektryczne, gdyż wcale nie zanieczyszcza powietrza, najgorszem (pomijając świecę i naftę w palnikach małych, płaskich)—gaz w palniku szczelinowym, który wydziela tyle bezwodnika węglowego, ile czterech dorosłych ludzi w stanie spoczynku. Wydzielana przy oświetleniu para wodna nie jest wprawdzie szkodliwą, jednakże powietrze, zawierające zbyt wielką jej ilość, jest duszne i nieprzyjemne. Ciepło, wytwarzające się przy oświetleniu jest szkodliwe tylko w tym wypadku, gdy promienie cieplne płomienia zblizka wprost na nas padają zwłaszcza na głowę, co bywa zawsze, gdy ktoś pracuje w pobliżu lampy. Jeżeli płomień naftowy lub gazowy jest względnie do palnika za wielki lub za mały, to wytwarza się czad (tlenek węgla) działający szkodliwie na ośrodki oddechowe.

Co się tyczy możliwości wybuchów i wzniecania pożarów, ta najniebezpieczniejszem jest oświetlenie gazowe, najpewniejszem elektryczne przy umiejętnem przeprowadzeniu przewodników.

Co do obsługi, to oświetlenie elektryczne jest również najdogodniejszem, gdyż stosownie do potrzeby można zapalać i gasić wszystkie światła w danem pomieszczeniu z jednego punktu, włączając lub wyłączając prąd elektryczny, albo też zastosować urządzenie dozwalające zapalać i gasić każde światło osobno w miejscu użycia, wreszcie kombinacyą obu urządzeń: jedynie łukówki wymagają nieco większej obsługi. Mniej dogodnem jest oświetlenie gazowe, a do rzędu największej obsługi wymagających należy zaliczyć lampy naftowe: napełnianie naftą, obcinanie knotów, wreszcie zapalanie większej liczby lamp jest bardzo kłopotliwem. Z korzyścią lampy te zastąpić można ulepszonemi w ostatnich czasach lampami naftowo-gazowemi i spirytusowo-gazowemi, które wymagając umiejętnej obsługi, dają przynajmniej światło silne, białe, nie ustępujące światłu gazowo-żarowemu.

Oświetlenie powinno być nietylko dostateczne, ale również łagodne, rozproszone, nie jaskrawe, rażące. Najsilniejsze źródło światła, łukówki elektryczne, dają światło tak jaskrawe, że jest ono bodaj dla oka szkodliwsze od oświe-

tlenia niedostatecznego. Ażeby zapobiedz temu, należy źródło światła silnego zawieszać wysoko pod sufitem, zaopatrując je z pod spodu w okrągły blaszany reflektor, zwrócony wklęsłością ku górze. Reflektor ten całkowicie odrzuca światło lampy na sufit, które za tem po odbiciu powtórnem od sufitu oświetla klasę; dzięki temu, światło staje się tak rozproszonem, że zupełnie nie daje cieniów, a samplomień, będąc niewidoczny, nie razi oczu. Reflektor taki powstrzymuje również promienie cieplne.

Oświetlenie sztuczne izb szkolnych. Należy dążyć do tego, aby nauczanie odbywało się tylko w dzień, i aby je przerywano z chwilą zmierzchu; zwłaszcza ważnem to jest dla szkół ludowych: niższych klas szkół średnich. Gdzie zaś z konieczności wykład odbywać się musi późno po obiedzie lub wieczorem, np. w wyższych klasach szkół średnich, lub na t. zw. Kursach wieczornych, tam należy zaprowadzić odpowiednie oświetlenie sztuczne. Wkażdym razie pamiętać należy, żeby w szkole ludowej lekcye rysunków nie odbywały się przy oświetleniu sztucznem,

Na każde miejsce pracy przeważna ilość światła sztucznego powinna padać od strony lewej; ani nauczyciele, ani uczniowie nie powinni doznawać ze strony światła żadnych dolegliwości. Izba szkolna powinna posiadać albo jedno silne źródło światła, umieszczone wysoko u sufitu i zabezpieczone reflektorem z pod spodu, lub też większą liczbą drobniejszych źródeł. Liczba źródeł zależeć będzie oczywiście od ich siły. Lampy powinny być tak rozmieszczone, ażeby uczniowie, kierując wzrok na tablicę, nie byli zmuszeni patrzeć po przez płomień lub też obok płomienia.

Najlepszem dla szkoły światłem jest światło elektryczne, które nie zanieczyszcza powietrza, wytwarza mało ciepła, posiada barwę, najbardziej zbliżoną do światła dziennego i przy należytem założeniu przewodników nie naraża na wypadek. Jedna lampa łukowa (z reflektorem dolnym) wystarcza na największą salę klasową. Oświetlenie lampkami żarowemi ma tę ujemną stronę, że należy użyć dużo płomieni i zaopatrzyć każdy w reflektorek osobny. Lampki takie najlepiej jest umieszczać u samej góry obu podłużnych ścian klasy. Światło jest żółtawe, odsłonięte i nadto znacznie kosztowniejsze. Znacznie tańsze i bardziej rozpowszechniane jest oświetlenie gazowo-żarowe (palnik Auera), gdyż wypada o połowę taniej od elektrycznego, pod względem siły nie ustępuje mu, ma jednak tę ujemną stronę, że silnie grzeje i zanieczyszcza powietrze produktami spalania, Może ono z korzyścią być zaprowadzane jedynie pod warunkiem zapewnienia klasom dobrej wentylacyi.

Lampy gazowe umieszcza się w dwóch rzędach wzdłuż klasy na wysokości 2,5 m. nad podłogą, stosując zwykle dwuramienne wiszące świeczniki. Każdy palnik zaopatruje się od góry w reflektor, odrzucający światło ku dołowi, od spodu zaś umieszcza się stożek ze szkła mlecznego, które łagodzi zbyt ostre światło. Przy dostatecznej liczbie palników, można i przy tem oświetleniu otrzymać światło odbite od sufitu. Przed katedrą umieścić należy oddzielny palnik z reflektorem od strony uczniów, który rzuca światło na tablicę szkolną. Liczbę lamp należy ustosunkować w ten sposób, aby jeden palnik wypadał na 8 m. powierzchni klasy.

Płomienie gazowe zwykłe zupełnie się nie nadają do oświetlenia izb szkolnych i, jako znacznie drożej wypadające, obecnie wyszły z użycia.

W miejscach, gdzie niema gazu ani elektryczności, z konieczności trzeba posługiwać się znacznie słabszem i gorszem światłem lamp naftowych. Oświetlenie to posiada wszystkie braki zwykłych płaskich płomieni gazowych. Ażeby choć w części zmniejszyć szkodliwość z oświetlenia naftowego, należy wybierać naftę dobrze oczyszczoną, palniki stosować jedynie okrągłe i tylko większe lub lampy „błyskawiczne". Jedynie w tych warunkach otrzymać możemy równomierne białe światło, siłą swą dorównywające zwyczajnym płomieniom gazowym. Mając do dyspozycyi choć względnie inteligentną obsługę, należy zamiast naftowych używać lamp spirytusowo-gazowych.

Inne źródła światła sztucznego, jak acetylenowe, benzynowe etc., jako nie nadające się do użytku szkolnego, pomijamy.

Dr. W. Knappe.

Źródła.

1) O. Janke: „Zasady hygieny szkolnej". (Tłómaczenie Dr. St. Kopczyńskiego i Dr. B. Handelsmana). 2) Józef Holewiński: „O budowie i urządzeniu szkół". 3) Wielka Encyklopedya powszechna „Oświetlenie": 4) Dr. E. Nitzelnadel. „Leitfaden der Schulhygiene". 5) Dr. M. Fürst i Dr. E. Pfeiffer. „Schulhygienisches Taschenbuch". 6) Wingen. Helligkeitsmessungen in Schulen. Bericht über den I internationalen Kongress für Schulhygiene. Norymberga, 1904.

Oszczędność.

(**Treść:** Znaczenie oszczędności. Wdrażanie do niej a) w domu, b) w szkole. Powstanie Kas oszczędności szkolnych.—Stan ich w różnych krajach. — Głosy, zwalczające potrzebę tych Kas. — Próby pogodzenia przeciwnych poglądów. — Dane o kasach oszczędności przy zakładach Towarzystwa Dobroczynności w Warszawie. — Wnioski ostateczne).

Celem wychowania jest zaszczepianie, uprawa i pomaganie rozwojowi w wychowańcach wszystkich tych zalet, które im ułatwiają spełnienie zadań, czekających ich w dalszem życiu. Do tych zalet zaliczyć należy oszczędność. Pojmujemy ją zaś w najszerszym zakresie, jako ochranianie od marnowania i zniszczenia wszystkiego, co dla człowieka przedstawia wartość, a więc zdrowia, zdolności, wszelkich wogóle dóbr duchowych i materyalnych. Zadatki tej dążności tkwią już w samej naturze człowieka i rozwijają się pod wpływem otaczającej go przyrody, której energia, słabnąc na czas pewien, aby z tem większą siłą ujawnić się w następstwie, każe i człowiekowi zaoszczędzać zapasy, zebrane w przyjaznej porze, i przechować je na czas, gdy tego czynić nie można. Idąc za wskazówkami przyrody, człowiek od pierwszej chwili swego istnienia uczył się oszczędzania i przechowywania nabytych dóbr i dzięki tej dążności, możliwym się stał postęp ludzkości: gdyby z wymierającem starszem pokoleniem ludzi, znikał cały dorobek jego usiłowań, gdyby nic z niego zaoszczędzonem nie zostało, wstępujące na jego miejsce pokolenie musiałoby rozpoczynać całą pracę na nowo. Tymczasem, stając się spadkobiercą przeszłych pokoleń, potrzebuje ono tylko rozpoczęte dzieło dalej prowadzić, mając pracę ułatwioną, gdyż przychodzą mu w pomoc zaoszczędzone materyalne i duchowe dobra dawniejszych poko-

leń. Tak, pomimo strasznego kataklizmu, towarzyszącego wędrówce ludów przy końcu starożytnego świata, ocalone i wydobyte z pod zwalisk zabytki starożytnych ludów, stały się tym drogocennym skarbem, któremu nowopojawiające się ludy zawdzięczają szybszy rozwój dalszej kultury. Dążność zatem do oszczędzania, tkwiąc z przyrodzenia w człowieku, potrzebuje tylko pomocy i pielęgnowania ze strony wychowawców.

Obowiązek ten spoczywa przedewszystkiem na rodzicach i najbliższem otoczeniu dziecka Od pierwszych chwil, kiedy otrzymuje ono od otaczających jakiś przedmiot, mogący przedstawiać dla niego pewną wartość, np. zabawkę, trzeba je przyuczać robić z niej odpowiedni użytek, aby tym sposobem poznało jej wartość dla siebie, nie dozwalać mu jej niszczyć, lecz zachęcać do zachowania na czas dalszy w stanie, w jakim mogłaby służyć do przeznaczonego użytku. Utrata przyjemności, jaką dziecko ponosi wskutek zniszczenia swej zabawki, będzie dla niego karą i pierwszą nauką, że posiadając rzecz, przynoszącą mu pożytek i pragnąc dłużej z niej korzystać, trzeba nauczyć się ją szanować. Na tych przedmiotach swej rozrywki, przy umiejętnem z nich korzystaniu i starannem przechowywaniu, może się dziecko powoli wdrożyć do szanowania i oszczędzania tego, co oddane jest na jego własny użytek, a więc ubrania, a w latach nauki, książek i innych potrzebnych do niej przyborów, jak również i wszystkich tych rzeczy, z których wspólnie z innymi korzysta. Z wiekiem, gdy zakres wychowańców staje się rozleglejszym, należy ich wdrażać do umiejętnego użycia czasu, który, raz zmarnowany, nie wróci się nigdy, i do oszczędzania sił swoich, które nie łatwo odzyskać, gdy się ich nadużyje.

W zaszczepianiu i uprawie tak pojętej oszczędności powinna przychodzić z pomocą domowi szkoła od chwili, gdy dzieci oddane są jej pieczy, jeżeli nie chce wyrzec się swego wychowawczego wpływu, który, obok kształcenia umysłu, stanowi jej nieodłączone zadanie, powinna zatem przestrzegać oszczędzania ze strony wychowańców dostarczanych im zarówno przez rodziców, jak i przez szkołę pomocy niezbędnych przy nauce, oraz wdrażać ich do oszczędnego użycia czasu i sił swoich.

Zdawałoby się, że na takiem wdrażaniu do oszczędności powinna się ograniczać rola szkoły. Jednakże około połowy zeszłego stulecia, pod wpływem warunków ekonomicznych i dostrzeżonego zwłaszcza wśród klasy robotniczej braku zmysłu oszczędzania zarobionego przez nią grosza na czasy niepomyślne, podniesiono w Belgii i w Niemczech myśl wyrabiania tego zmysłu już w latach dziecinnych. Punktem wyjścia było przekonanie, że, jeżeli pragnie się ochronić klasę ludzi ciężko pracujących od nędzy w chwilach przeciwności, to należy, podobnie jak inne zalety charakteru, tak i oszczędzanie grosza zaszczepiać już w wieku dziecinnym, jako najbardziej podatnym na wpływy wychowawcze. Rozpowszechnione już wówczas ogólne kasy oszczędności uważano za nieodpowiadające temu celowi; powzięto więc myśl tworzenia osobnych kas oszczędności dla nieletnich przy szkołach, jako instytucyj, za pośrednictwem których szkoła może swój wpływ dobroczynny na swych wychowańców w tym kierunku wywierać.

Największe rozpowszechnienie szkolne kasy oszczędności znalazły w Belgii i we Francyi. W Belgii najgorliwszym ich krzewicielem był Fr. Laurent, pro-

fesor z Gandawy, który w r. 1866 ogłosił drukiem: Conférence sur l'épargne. W r. 1893 z ogólnej liczby 8040 szkół belgijskich dwie trzecie, a mianowicie 5282, posiadało kasy oszczędności z 240 tysiącami uczestników i 5 miljonami franków kapitału. We Francyi w tymże roku liczono 19631 kas szkolnych z 438967 uczestnikami i przeszło 13 milionami franków wkładu. W Anglii razem z księstwem Walijskiem było w tym samym czasie 8548 kas szkolnych, gdy w Szkocyi tylko—156, w Irlandyi — 130. Również w Szwajcaryi bardzo nieznaczna liczba szkół, bo 280, posiadały kasy oszczędności. We Włoszech kasy szkolne w r. 1891 miały 103109 uczestników z kapitałem 445555 franków. W Austryi, istnieją kasy oszczędnośćci przy 332 szkółkach, o ile wiemy, jedna kasa oszczędności szkolna istnieje przy gimnazyum w Sokalu, w Galicyi, świeżo założonem w r. 1906, a mianowicie przy trzech jego oddziałach klasy 1-ej liczących wówczas 133 uczniów, synów mieszczan i okolicznych włościan, na podstawie statutu kasy, opracowanego przez profesora gimnazyum, Jana Piątka i zatwierdzonego przez Radę Szkolną Krajową. — Ze sprawozdania Kasy dowiadujemy się, że w przeciągu pierwszych 3 miesięcyjej istnienia złożono na 128 książeczek 371 koron i 9 halerzy, t. j. 2 korony 80 halerzy na głowę. Składki przyjmują się, począwszy od jednego halerza i wydają się wraz z odsetkami dopiero przy opuszczeniu szkoły przez ucznia.

W Niemczech, jakkolwiek już w pierwszych dziesiątkach zeszłego stulecia robione były tu i owdzie próby zaprowadzenia kas oszczędności przy szkołach, to jednak dopiero od r. 1867 zaczęły się te kasy więcej rozpowszechniać, dzięki rozwiniętej usilnie w tym kierunku działalności pastora Senkla i założonego z inicyatywy jego w r. 1880 w Głogowie Związku w celu popierania kas oszczędności dla młodzieży wogóle. Z ostatniego sprawozdania, wydanego przez Związek w r. 1896 okazuje się, że ilość kas oszczędności dla młodzieży, która przy powstaniu Związku wynosiła—800, dosięgła liczby 1728 kas. Wiadomości jednak dokładne o liczbie uczestników i wkładów dotyczą tylko 1200 kas: posiadały one 5 milionów marek wkładów i 227000 uczestników. Sprawozdanie zaznaczyło przyrost w ciągu trzechleciu (1892—1895) ilości kas o 250, uczestników o 81000, a zarazem wzrastające poczucie ich potrzeby nie tylko wśród ludności wiejskiej, ale także i większych miast. Tak w Wrocławiu 28 kas szkolnych posiadało w r. 1895—10441 uczestników z kapitałem 200152 marek. Najwięcej stosunkowo powstało kas szkolnych w okręgu regencyjnym poznańskim—56 w miastach i 162 po wsiach, na Śląsku, w Brunświku i Saksonii.

W porównaniu więc z ościennemi krajami Belgią i Francyą szkolne kasy oszczędności w Niemczech mniej się rozpowszechniły. Wpłynęła zapewne na to okoliczność, że zwolennicy ich napotkali silną opozycyą w świecie pedagogicznym. Z taką opozycyą wystąpiły Związki nauczycielskie w Berlinie, Lipsku, Prusach wschodnich i na Ślązku. Pierwszy z nich na jednem z zebrań swoich w 1878 r. powziął uchwałę wręcz nieprzyjazną zakładaniu kas oszczędności przy szkołach, jak wykazują poniżej podane jej ustępy: 1) „Nie można się powołać na żadną pedagogiczną zasadę, przemawiającą za wprowadzaniem kas oszczędności do szkoły; szkoła bowiem posiada wiele innych środków do zaszczepienia w dzieciach zmysłu oszczędności. 2) Dziecku zbywa na tem, co stanowi

główny warunek rozsądnego oszczędzania pieniędzy, a mianowicie rozumienia wartości pieniędzy i pracy i ich wzajemnego do siebie stosunku. 3) Szkolne kasy oszczędności przyczyniają się mimowolnie do zaostrzenia antagonizmów stanowych i klasowych; nie zasługują więc na poparcie tak ze względów pedagogicznych, jak i socyalno-politycznych. 4) Mogą one wyrządzić moralną krzywdę młodzieży, gdyż świadomość ubóstwa wywołuje w słabszych umysłach gnębiące uczucie upokorzenia, wskutek czego może się rozwinąć zazdrość, chciwość i inne płynące z nich wady. 5) Przedwczesne zwrócenie uwagi na oszczędzanie pieniędzy pozbawia dziecko właściwej jego wiekowi prostoty i naturalności w zapatrywaniach się jego na życie i może uczynić szkołę krzewicielką materyalizmu.

Aby pogodzić dwa tak wręcz przeciwne sobie poglądy, niektórzy z pedagogów niemieckich wypowiedzieli się za potrzebą w pewnych warunkach osobnych kas oszczędności dla nieletnich, a nawet za pozostawieniem ich w niejakim luźnym stosunku ze szkołą. Najwymowniej pogląd ten streścił H. Grabe w następujących słowach, pomieszczonych w Gazecie nauczycieli śląskich z r. 1880. „Kasy oszczędności dla nieletnich mogą przynieść wiele dobrego tam wszędzie, gdzie dzieci powołane są do pracy zarobkowej, jak się to dzieje w okręgach fabrycznych, i w skutek tego powinny znajdować uznanie w kołach nauczycieli i pedagogów w ogóle. Jednakże kasy te nie powinny zostawać w ściślejszym związku ze szkołą już z tego względu, żeby nie rozpraszać sił nauczyciela i odciągać go od ważniejszych zadań, jakie ma przed sobą. Moralny ideał, który powinien ustawicznie przyświecać nauczycielowi-wychowawcy i który powinien starać się zaszczepić w wychowańcach, wymaga nie tyle należytego poszanowania dla pieniędzy, ile raczej w wyższym jeszcze stopniu sprawiedliwego oceniania idealnych dóbr, bezinteresownej miłości bliźniego i pewnej ufności i wiary w Boską Opatrzność: przedwczesne budzenie zmysłu oszczędzania pieniędzy grozi niebezpieczeństwem usunięcia na dalszy plan wyższych ideałów moralnych, i właściwy naturze ludzkiej egoizm może w ten sposób, jakkolwiek mimowolnie, być podsycany".

W Rosyi w r. 1901, z inicyatywy ministeryum skarbu, minister oświaty zalecił, zarządom szkół średnich i niższych zwrócić uwagę na pożytek zakładania szkolnych kas oszędności, aby w ten sposób przyuczać ludność od lat dziecinnych do oszędności. Brak jednak danych dla osądzenia, o ile powyższe zalecenie zostało wprowadzone w życie.

W naszym kraju nie słychać o zakładaniu osobnych kas oszczędności przy szkołach. Istnieją one jednak od szeregu już lat przy ochronach, salach zajęć i szwalniach Towarzystwa Dobroczynności w Warszawie i spełniają pożytecznie swą rolę, stanowiąc oddziały Kasy Groszowej, funkcyonującej dla dorosłych pod opieką tegoż Towarzystwa; początkowo jednak wiodły żywot bardziej samodzielny. Z ustawy tych kas godzi się tu przytoczyć ustępy, uwydatniające ich cel i charakter: „§ 1. Celem wychowawczego i faktycznego nauczania przezorności i oszczędności, a zarazem wskazania dzieciom, uczęszczającym do Ochron, Szwalni i Sal zajęć jedynej drogi dochodzenia, obok pracy, do własności, obowiązkiem jest, aby każde dziecko przez czas znajdowania się w ochronie, szwalni lub sali zajęć miało na swoje imię kartę oszczędności. § 2. Wkłady na te karty wpływają: a) od rodziców lub opiekunów dziecka do zakładu uczęszczającego, b) od Towarzystwa Dobroczynności, Rad opiekuńczych lub osób

prywatnych. § 3. Wkłady powyższe składane być mają raz na tydzień w godzinach wolnych od zajęć prawidłowych w wysokości nie mniejszej od jednej kopiejki. § 4. Przyjmowaniem i zwrotem wkładów z wpływów bieżących zajmować się będą dozorczynie zakładów, których obowiązkiem jest oddziaływać i zachęcać rodziców lub opiekunów dzieci do składania oszczędności na rzecz tychże dzieci. Jedynie przy oddawaniu dziecka do zakładu, dozorczynie mogą żądać od rodziców lub opiekunów wstępnego wkładu nie mniej jak 10 groszy na rzeez dziecka, iżby ono z chwilą przyjęcia mogło być zaopatrzone w kartę oszczędności. § 5. Wszelkie wkłady na karty oszczędności dozorczyni obowiązaną jest bezzwłocznie zapisywać do karty oszczędności dziecka i oddać mu tę kartę, aby rodzice jego lub opiekunowie mieli zawsze w swym ręku dowód. § 14. Kasa Towarzystwa dobroczynności, w miarę wpływów, zakupuje papiery publiczne procentowe. § 15. Dla uniknięcia zbyt drobiazgowego obliczania przypadającego procentu na rzecz każdego dziecka przyjmuje się za jednostkę najmniejszą kopiejek 50, oraz saldo wkładu, jakie dziecko posiadać będzie 30 czerwca na karcie oszczędności; jeżeli w tym dniu wynosi ona kopiejek 50, to do karty oszczędności dziecka dopisze się przy stopie 4% procentu kopiejka jedna, jako procent roczny".

Ostatnie sprawozdanie z działalności kas powyższych wykazuje, że dnia 1 stycznia 1907 r.—5403 uczestników miało złożony w nich kapitał rb. 21861 kop. 70. Według zaś szczegółowego wykazu jednej z takich kas, istniejącej przy ochronie, ze 123 jej uczestników, posiadających wspólnie w d. 1 stycznia 1907 r. kapitału rub. 234 kop 89, miało wkłady nie przewyższające jednego rubla—68, od 1 r.—do 2 r.—27; do 3 r.—5; do 4 r.—6; od 5—6 r.—4; od 7 r.— do 10 r.—3; od 10—15 r.—4, wreszcie 25 r.—1.

Pomimo powyższych skromnych wyników kasy oszczędności przy zakładach wychowawczych Towarzystwa Dobroczynności w Warszawie starają się zadość czynić istotnym potrzebom mniej zamożnej ludności, które w inny sposób z trudnością dałyby się zaspokoić. Klasa bowiem ciężko pracująca, chętnie korzysta z ułatwienia, jakiem jest dla niej możność złożenia choćby kilkogroszowej oszczędności co tydzień za pośrednictwem dziecka, idącego do ochrony, bez odrywania się od swych zajęć i tracenia tak drogiego dla niej czasu. Tem więcej okazują się potrzebnemi kasy oszczędności przy szwalniach i salach zajęć, gdzie młodzież starsza może otrzymywać wynagrodzenie za swą pracę, w nich wykonywaną, gdyż ułatwiając jej zaoszczędzanie zarobionych pieniędzy, uczą poglądowo, jak pożytecznie umieć panować nad swemi zachceniami i drobne swe zarobki zachować na chwilę prawdziwej potrzeby. Z drugiej strony pośrednictwo, jakie sprawuje przy tem personel zakładów, nie obarcza go do tego stopnia pracą, aby miało stanowić przeszkodę w jego głównych zajęciach. Sam zaś charakter instytucyj, przy których zaprowadzone są kasy, oraz osób, je prowadzących i mających nad niemi kontrolę, są najlepszą gwarancyą tak potrzebnej w każdej pieniężnej sprawie ścisłości pomimo uproszczonej manipulacyi.

Zestawiając wszystko, co podane zostało powyżej o kasach oszczędności szkolnych lub wogóle dla młodzieży, dojść musimy do wniosku, że kasy te pożyteczne są przy zakładach, wychowujących dzieci, powołane już w tak wczesnym wieku do pracy zarobkowej; że pożądanemi są również przy zakładach, wychowujących dzieci ludzi niezamożnych, zajętych usilną pracą, aby im ułatwić skła-

danie swych jak najdrobniejszych oszczędności, w braku czego pozbawieniby zostali tak wielkiego dobrodziejstwa, jakiem jest zaoszczędzanie na nieprzyjazne chwile swego ciężko zapracowanego grosza.

Literatura: W. Rein. Encyklopaedisches Handbuch der Pedagogik. VI. T. „Schulsparkassen", Henryk Kopia: „Kasa oszczędności w gimnazyum Sokalskiem". Muzeum Szkolne: Kasy oszczędności przez Jaromira Kraków, 1909 r..

E. Konopczyński

Otwartość, patrz: Szczerość.

P.

Pamięć. **I. Określenia wstępne.** Zjawiska, które mowa potoczna oznacza wyrazem: „pamięć" i pokrewnemi wyrazami, jak „pamiętać", „zapamiętać sobie", „przypomnieć sobie", „zapomnieć", mają tę wspólną cechę, że odnosimy się w nich w pewien charakterystyczny sposób do przeszłości, do czegoś, co nie jest w danej chwili bezpośrednią treścią świadomości, lecz co jej raz już było dane. Już całkiem powierzchowna analiza tych faktów wykazuje w każdym takim wypadku jakieś zjawiska duchowe, które odnosiły się do innego, przeszłego zjawiska duchowego, a które mowa potoczna nazywa „przypomnieniem sobie", „wspomnieniem", lub ogólniej „myślą", terminologia zaś naukowa „wyobrażeniem odtwórczem" lub „obrazem pamięciowym". Słowem „przypominać sobie" oznacza mowa potoczna nietylko tego rodzaju zjawisko duchowe, lecz cały, często złożony, proces psychiczny, zakończony tem właśnie zjawiskiem; w formie rzeczownikowej nazywa się jednak taki proces „przypominaniem sobie", (nie przypomnieniem). W przeciwieństwie do podobnych chwilowych zjawisk przypomnienia sobie czegoś oznaczamy słowem „pamiętać" pewną, stałą gotowość, czyli przysposobienie (predyspozycyą) podmiotu świadomości do tego, by w danych warunkach owe przypomnienia rzeczywiście wystąpiły. Wytworzenie takiego przysposobienia nazywamy „zapamiętaniem sobie czegoś", jego ustanie „zapomnieniem". Słowem tem określamy także wypadki, w których mimo istnienia predyspozycyi odpowiednie zjawisko nie wystąpiło. Rzeczownik „pamięć" oznacza przysposobienie do przypomnień pewnego rodzaju; wtedy określamy bliżej, czego się to przypomnienie tyczy. Bez tego dodatku oznacza wyraz „pamięć" zdolność podmiotu świadomości do przypomnień wogóle; w tym znaczeniu mówimy n. p., że człowiek obdarzony jest pamięcią, lub że ktoś posiada dobrą pamięć. Przez „przysposobienie" czy też „zdolność" nie rozumiemy rzeczywistego zjawiska, ani też określić się dającego stanu duszy, czy systemu nerwowego. Jest to ekonomiczne pojęcie, którem pomagamy sobie wobec takiego stanu rzeczy, że nigdy nie potrafimy podać całkowitej przyczyny jakiegokolwiek zjawiska duchowego. Jeżeli z ogółu warunków, które się składają na dane zjawisko, wyłączymy znane nam i dostrzegalne warunki, to resztę niedo

strzegalnych, a względnie stałych warunków, zawartych n. p. w systemie nerwowym, nazywamy przysposobieniem. Z rozwojem wiedzy o życiu duchowem ta reszta zmniejsza się oczywiście coraz bardziej; dotąd przecież nie może się psychologia obejść bez uzupełniania takiemi konstrukcyami rzeczywistości, którą stanowią dla niej tylko zjawiska.

II. **Wyobrażenia odtwórcze.** Zjawiska duchowe, w których przypominamy sobie to, cośmy już raz przeżyli, czyli, w których odnosimy się w pewien charakterystyczny sposób do własnych przeszłych zjawisk duchowych, nazywa psychologia wyobrażeniami odtwórczemi. Stosunek, który zachodzi między temi faktami, a odpowiadającemi im pierwotnemi zjawiskami, nie jest ani tożsamością, ani podobieństwem, jak to głoszą dwie najbardziej rozpowszechnione teorye tych zjawisk. Po dziś dzień spotykamy, zwłaszcza w niemieckiej psychologii pedagogicznej, pozostającej ciągle jeszcze pod wpływem Herbarta, pogląd, że funkcyą pamięci jest zatrzymywanie zjawisk, które raz powstały w świadomości, albo też ich odtwarzanie (reprodukcya), przyczem trzeba zaznaczyć, że to odtwarzanie nie jest tworzeniem nowego wyobrażenia, podobnego do pierwotnego stanu świadomości, lecz niejako przywołaniem do życia przeszłego zjawiska duchowego, jakby jego powrotem do świadomości po pewnym okresie utajonego bytowania pod progiem świadomości. Według Herbarta i jego zwolenników, przemijające zjawisko duchowe nie ginie, lecz tylko zapada się pod poziom świadomości, gdzie trwa w stanie nieświadomym, by po pewnym czasie samo przez się, w razie usunięcia przeszkód, lub przy pomocy innego podobnego wyobrażenia, wypłynąć na powierzchnią. Pomijając już ten wzgląd, że są to wyrażenia obrazowe, które dopiero po odpowiedniej interpretacyi mogą mieć jakieś znaczenie dla nauki, teorya ta, zgodnie zresztą z potocznym sposobem mówienia, przyjmuje tożsamość dawniejszego zjawiska duchowego i odtwarzającego je obecnego stanu świadomości. Tymczasem zjawisko duchowe, które raz minęło, nigdy nie wraca; nie trwa ono gdzieś w duszy nieświadomie, lecz podobnie, jak każde zjawisko, przemija bezpowrotnie. Przypomnienie sobie czegoś przeszłego jest całkiem nowem zjawiskiem, do pierwotnego często nawet niepodobnem. Nie da się, co prawda, zaprzeczyć, że zachodzi tu jakaś tożsamość, ale tyczy się ona nie zjawisk duchowych, lecz ich przedmiotu: przypomnienie odnosi się do tego samego przedmiotu, co i pierwotne zjawisko.

Również błędną jest teorya, bardzo rozpowszechniona, zwłaszcza we współczesnej psychologii eksperymentalnej, jakoby przypomnienie było zjawiskiem duchowem, podobnem do pierwotnego zjawiska, choć mniej żywem, mniej wyraźnem, i jakoby właśnie, dzięki temu podobieństwu, mogło je zastępować. W duchu tego poglądu nazywa się przypomnienia obrazami pamięciowemi. Nie da się zaprzeczyć, że bardzo często zachodzi podobieństwo między pierwotnem zjawiskiem, a jego odtworzeniem, ale dokładniejsza obserwacya zjawisk pamięci pouczy nas, że nie zawsze tak bywa. Jeżeli n. p. staram się przypomnieć sobie, kto siedział w pierwszej ławce z brzegu w klasie, w której zeszłego roku uczyłem psychologii, to nie tylko wtedy powiem, żem sobie to przypomniał, gdy zjawi się w mej świadomości obraz pamięciowy tego ucznia, gdy go sobie przedstawię tak, jak go często widziałem, ale bardzo często wystarczy, że mi przyjdzie na myśl jego nazwisko. Wyobrażenie słowa, choć zgoła nie jest podobne do

zjawisk duchowych, które miałem, patrząc na tę osobę, oddaje mi do pewnego stopnia taką samą usługę, jak obraz pamięciowy, podobny do wyobrażenia spostrzegawczego, które wtedy odbierałem. Skoro zatem przypomnienie może być podobne lub niepodobne do pierwotnego zjawiska, wynika z tego, że dane obecnie zjawisko duchowe nie dzięki swemu podobieństwu do czegoś, co w przeszłości przeżyłem, jest przypomnieniem tego faktu.

Zachodzi tu inny stosunek, którego podstawą jest nie jakość obu tych stanów świadomości, lecz ich intencya, czyli znaczenie. Zjawiska duchowe są t. zw. zjawiskami intencyonalnemi, to znaczy, mają oprócz swej jakościowej treści, jeszcze pewną właściwość, która jest czemś prostem i nie da się wskutek tego zdefiniować, (podobnie jak n. p. jakości zmysłowe), którą jednak dobrze znamy z doświadczenia: wskazują one niejako poza siebie, co nie jest w nich samych zawarte, odnoszą się do czegoś. To, do czego się zjawisko duchowe odnosi, nazywamy przedmiotem, tę własność zjawiska, że się odnosi do danego przedmiotu, intencyą czyli znaczeniem. Jeżeli przypominając sobie jakąś osobę, raz mam w świadomości obraz pamięciowy jej twarzy, drugi raz tylko jej nazwisko, to jakościowa treść obu tych zjawisk duchowych jest wcale różna, a przecież ich intencye są takie same, bo w obu wypadkach myślę o tej samej osobie. (Wyczerpujące przedstawienie tych kwestyj znaleźć można u Twardowskiego: „Zur Lehre vom Inhalt und Gegenstand der Vorstellungen“. Wiedeń, 1894 i Husserta: "Logische Untersuchungen“. Część druga. Halle, 1901).

Jest właściwością istotną wyobrażeń odtwórczych, że odnoszą się one do tego samego przedmiotu, co zjawisko pierwotne, i na tem polega ów charakterystyczny stosunek między przypomnieniem, a jego pierwowzorem. Nie każde jednak zjawisko duchowe, odnoszące się do tego samego przedmiotu, co jakiś przeszły stan świadomości, jest jego przypomnieniem. Oprócz identyczności przedmiotu muszą tu być spełnione dwa warunki. Po pierwsze, muszę sobie zdać sprawę z tej identyczności przedmiotu, oraz z przynależności teraźniejszego stanu świadomości do przeszłego zjawiska,—po prostu mówiąc, z tego, że obecnie myślę o czemś, co już raz widziałem, słyszałem, o czem myślałem. Możnaby to także sformułować w ten sposób, że wyobrażenie odtwórcze odnosi się do swego przedmiotu nie bezpośrednio, lecz dzięki swemu charakterystycznemu stosunkowi do pierwotnego zjawiska duchowego, które dopiero bezpośrednio odnosi się do przedmiotu, (zwrócił na to uwagę już Arystoteles, de memoria, 1. 449. 22). Drugi warunek wyjaśni następujące rozważanie: jeżeli n. p. naprożno staram się przypomnieć sobie nazwisko, lub rysy twarzy ucznia, który siedział w pierwszej ławie z brzegu w klasie, w której zeszłego roku uczyłem psyhologii, to już samo to usiłowanie przypomnienia sobie jest niewątpliwie zjawiskiem duchowem, w którem odnosimy się do przedmiotu jakiegoś przeszłego stanu świadomości, choćby w sposób tak nieokreślony, że na treść jego nie składa się nic więcej prócz słów: „uczeń, który siedział w pierwszej ławce z brzegu“; przecież nie jest to wyobrażenie odtwórcze, i nie powiem, że sobie tego ucznia przypominam. Stan psychiczny powyżej opisany pozostaje jednak w pewnym charakterystycznym stosunku do stanu, który przechodzę, kiedy sobie to nazwisko lub tę twarz przypomnę: wyrażamy to, mówiąc, że stan drugi jest spełnieniem intencyi pierwszego, i dzielimy z tego względu zjawiska duchowe na

zjawiska o spełnionej i niespełnionej intencyi. Wyobrażenia odtwórcze są stanami świadomości o spełnionej intencyi.

Możemy zatem określić przypomnienia, czyli wyobrażenia odtwórcze, jak zjawiska duchowe o spełnionej intencyi, odnoszące się do przedmiotów, które rozpoznajemy jako przedmioty przeszłych stanów świadomości. Mogą one, ale nie muszą, być podobne jakościowo do zjawisk duchowych, w których ich przedmiot był pierwotnie dany. Pierwotnym stanem dla wyobrażenia odtwórczego może być nietylko wyobrażenie spostrzegawcze, lecz wogóle każde zjawisko duchowe; mówiąc po prostu, możemy sobie przypomnieć wszystko, cokolwiek nam było dane w doświadczeniu.

III. Rodzaje wyobrażeń odtwórczych. Indywidualne różnice co do ich jakości i żywości. Kwestyi podobieństwa wyobrażeń odtwórczych do swych stanów pierwotnych nie należy mięszać z kwestyą, czy są one podobne do odpowiadających im wyobrażeń spostrzegawczych. W omawianym przykładzie wyobrażenie nazwiska, które występuje jako przypomnienie osoby, nie jest co do swej jakościowej treści zgoła podobne do zjawiska pierwotnego; ale ono może być obrazem wzrokowym lub słuchowym, i jako takie, podobne do jakiegoś wyobrażenia spostrzegawczego, n. p. do tego, które miałem, czytając kiedyś to nazwisko lub słysząc je wymówione. Natomiast nie pozostaje ono w owym charakterystycznym znaczeniowym stosunku do tych wyobrażeń spostrzegawczych: brak tu tożsamości intencyi, bo przedmiotem wyobrażenia spostrzegawczego było słowo, zjawisko fizyczne, gdy tymczasem w przypomnieniu odnoszę się za pośrednictwem tego słowa do osoby; brak też tego poznania w obecnem zjawisku duchowem przedmiotu przeszłego stanu świadomości, bo często nie zdaję sobie sprawy z tego, gdzie i kiedy czytałem lub słyszałem to nazwisko, które mi się obecnie w obrazie wzrokowym lub słuchowym przedstawia. Zatem wyobrażenie odtwórcze pozostaje w dwojakim stosunku: w stosunku znaczeniowym do swego stanu pierwotnego i w stosunku podobieństwa do jakiegoś wyobrażenia spostrzegawczego. To wyobrażenie spostrzegawcze może być zarazem stanem pierwotnym wyobrażenia odtwórczego, a w takim razie przypomnienie jest zarazem obrazem pamięciowym swego stanu pierwotnego; ale mogą to być też dwa całkiem różne zjawiska, jak to się dzieje w wypadkach symbolicznego przypominania sobie.

Stosunek znaczeniowy jest, w myśl wywodów poprzedniego ustępu, czemś istotnem dla wyobrażeń odtwórczych; nasuwa się jednak pytanie, czy tak samo ma się rzecz także z podobieństwem do jakiegoś wyobrażenia spostrzegawczego; czy dla każdego wyobrażenia odtwórczego można znaleźć jakieś podobne wyobrażenie spostrzegawcze? Obserwacya życia duchowego wykazuje bardzo wiele wyobrażeń odtwórczych zgoła niepodobnych do spostrzegawczych, nieuchwytnych, nieokreślonych jakościowo, a tylko obdarzonych wyraźną intencyą. Na oznaczenie takich zjawisk ma mowa potoczna wyraz „myśl“; w przeciwieństwie do nich przypadłaby słowom podobnym do wyobrażeń spostrzegawczych nazwa: „obrazy pamięciowe“. W psychologii współczesnej bardzo jest rozpowszechniony pogląd, że zachodzi tu tylko różnica stopnia, a nie różnica absolutna; mówi się o większej lub mniejszej żywości i wyrazistości wyobrażeń, a dwa opisane powyżej ich rodzaje uważa się za krańcowe człony szeregu, mię

dzy którymi da się znaleźć szereg stopni pośrednich. Autor wypowiedział w tej sprawie odmienne zdanie (Przegląd filoz. X. 1997, str. 518); w każdym razie sprawa ta nie jest dotąd należycie zbadana. Obrazy pamięciowe dzielą się na takie same klasy, jak wyobrażenia spostrzegawcze, do których są podobne, zatem na wzrokowe, słuchowe i t. d. Co prawda dotychczasowe badania nie dają dostatecznej podstawy do rozstrzygnięcia kwestyi, czy wszystkim rodzajom wyobrażeń spostrzegawczych odpowiadają podobne obrazy pamięciowe; możnaby mieć poważne wątpliwości, n. p, co do wrażeń ustrojowych i innych klas zjawisk duchowych.

Już G. T. Fechner zwrócił uwagę na to, że u różnych osób wyobrażenia odtwórcze mają różny stopień żywości, i że pewne ich rodzaje występują częściej od innych (Psychophysik II, str. 476), a dokładniejsze badania nad tą kwestyą, poczynające się od badań Galtona (Inquirier into human faculty and its development, Londyn, 1883) wykazały znaczne różnice indywidualne pod tym względem. Podczas gdy jedni, przypominając sobie przy zamkniętych oczach przedmioty barwne, mogą je przedstawić sobie całkiem żywo, wraz z ich barwami, na czarnem tle pola widzenia, tak, że zbliżają się one do obrazów następczych; są u innych te wyobrażenia całkiem blade i bezbarwne, tak, że są skłonni uważać je chyba za symbole stanów pierwotnych i dziwią się, jak tu można mówić o obrazach tych przedmiotów. Zależy to nietylko od wrodzonej zdolności, lecz także od ćwiczenia i uwagi, jaką się poświęca danemu zmysłowi; dla tego spotyka się takie żywe wyobrażenia częściej u dzieci i u osób niewykształconych, niż u ludzi wykształconych, którzy zajmują się wiele przedmiotami abstrakcyjnemi. Dalej zauważono, że wyobrażenia odtwórcze różnych zmysłów występują u różnych osób z niejednakową żywością. Ten wzgląd, a także wzgląd na to, że u różnych osób wyobrażenia pewnego zmysłu występują częściej, niż inne, a nawet zastępują inne, jest podstawą do podziału ludzi na kilka typów. Zwykle przyjmuje się 3 typy: wzrokowy, słuchowy i ruchowy; Nieczajew (Experimentelle Untersuchungen über die Gedächtnisentwickelung bei Schulkindern Zeitscrh. für Psychol. und Physiol. tom. 24, 1900), rozróżnia ich aż 7: prócz trzech powyższych jeszcze wzrokowo-słuchowy, wzrokowo-ruchowy, słuchowo-ruchowy i wreszcie t. zw. typ zrównoważony, dla którego wszystkie trzy rodzaje wyobrażeń mają jednakowe znaczenie. Różnica tych typów posiada dla psychologii pedagogicznej doniosłe znaczenie.

IV. Kojarzenie wyobrażeń. Z praw, którym podlegają wyobrażenia odtwórcze, najważniejsze jest t. zw. prawo kojarzenia na podstawie styczności; brzmi ono jak następuje: Wystąpienie dwu zjawisk duchowych w styczności ze sobą pociąga ten skutek, że kiedy zjawi się w świadomości zjawisko dostatecznie podobne do jednego z nich, lub posiadające podobną intencyą, powstaje dążność, by wystąpiło wyobrażenie odtwórcze, odpowiadające drugiemu. Ten stosunek, jaki wytwarza się między dwoma zjawiskami, nazywa się kojarzeniem, a taka para zjawiskami skojarzonemi.

Powyższe prawo wymaga kilku objaśnień: 1) Że dwa zjawiska występują w styczności ze sobą, znaczy to, że zachodzą równocześnie, albo też po sobie, i to albo bezpośrednio po sobie, albo przynajmniej w takim odstępie, który dozwala, żeby one dane były w jednem ujęciu świadomości 2) Jeżeli zjawisko A

wystąpiło w styczności ze zjawiskiem B, to nietylko wtedy powstaje dążność do tego, by sobie B przypomnieć, kiedy zajdzie zjawisko zupełnie takie samo, jak A, lecz wystarczy, żeby ono było dostatecznie podobne do A, a nawet tylko miało taką samą lub podobną intencyą. Tak n. p. przy nauce czytania podaje się dzieciom litery w styczności z odpowiedniemi dźwiękami; te dźwięki potrafią one odtworzyć nie tylko wtedy, gdy się im pokaże takie same litery, ale i wtedy, gdy te litery są większe lub mniejsze, nieco innym charakterem napisane i t. d. Im większe podobieństwo, tem silniejsza jest oczywiście dążność do odtworzenia drugiego zjawiska. 3) Owa dążność wreszcie, o której mowa, jest pewnego rodzaju przysposobieniem. Wiadomo, że powstanie jakiegokolwiek zjawiska zależy zarówno od istnienia pewnych czynników, jak od nieobecności innych; pierwsze nazywają się warunkami sprzyjającemi, drugie okolicznościami przeszkadzającemi. Otóż na taką „dążność“ składa się ogół warunków sprzyjających znaczy to, że o ile nie istnieją okoliczności przeszkadzające, występuje rzeczywiście dane wyobrażenie, czyli na odwrót, jeżeli ono nie zjawiło się mimo istnienia dążności, musiały zajść jakieś okoliczności przeszkadzające. Przeszkadza zaś istnieniu danego wyobrażenia każde inne wyobrażenie i każda tendencya do powstania innego wyobrażenia. Zatem taka dążność objawia się dwojako: po pierwsze tem, że w razie nieobecności przeszkód dane wyobrażenie rzeczywiście występuje, powtóre tem, że inne tendencye, o których istnieniu wiemy skądinąd, nie wywołują odpowiadających im wyobrażeń, względnie wywołują je trudniej. Ponieważ zaś z grupy podobnych zjawisk każde z innemi zjawiskami weszło w styczność, musimy przyjąć, jako normalny wypadek, że wystąpieniu jakiegokolwiek zjawiska towarzyszy bardzo wiele takich dążności rywalizujących ze sobą, z których najsilniejsza wywołuje odpowiednie wyobrażenie odtwórcze.

Tradycyjna nauka o odtwarzaniu wyobrażeń podaje zwykle 4 prawa reprodukcyi, które znane były już Arystotelesowi (de mem. 2, 451. b. 18): na podstawie podobieństwa, kontrastu, następstwa czasowego i styczności w przestrzeni. Dwa ostatnie zawarte są w powyższem sformułowaniu. Prawo kontrastu nie wytrzymuje dziś krytyki (por. trafne wywody Ebbinghausa, Grundriss der Psychologie, I. wyd. 2c. str. 639). Pozostaje tylko kwestya, czy uzasadnione jest prawo podobieństwa, które takby należało sformułować: Każdemu zjawisku duchowemu towarzyszy dążność do wystąpienia wyobrażeń odtwórczych podobnych zjawisk. Nie podobna zaprzeczyć istnieniu faktów, odpowiadających temu prawu, nasuwa się tylko pytanie, czy nie można tych faktów wyjaśnić przy pomocy prawa kojarzenia na podstawie styczności. Jeżeli n. p. portret jakiejś osoby przypomina mi ją samą, sprawa nie przebiega prawdopodobnie w ten sposób, żebym, ujrzawszy portret, miał następnie wyobrażenie odtwórcze rysów twarzy tej osoby; jest rzeczą możliwą, że widok portretu, jako zjawisko podobne do tego, któreśmy mieli, patrząc na tę osobę, wywołuje pewne wyobrażenia, skojarzone z tamtem na podstawie styczności, n. p. nazwisko tej osoby, przypomnienie sytuacyi, w której ją widzieliśmy i t. p., co bierzemy wskutek niedokładności w obserwacyi i w wyrażaniu się za wyobrażenie odtwórcze tej osoby. Sprawa ta wymaga dokładniejszego rozważenia, które przekracza ramy tego artykułu. W każdym jednak razie nie można tu mówić o kojarzeniu na podstawie podo-

bieństwa, tylko o reprodukcyi na podstawie podobieństwa, bo brak tu momentu istotnego dla kojarzenia, że te dwa zjawiska już raz wystąpiły razem.

V. Metody doświadczalnego badania pamięci. Rozwój doświadczalnych badań nad pamięcią datuje się od książki Hermana Ebbinghausa p. t. Ueber das Gedächtnis. Lipsk, 1885; wprawdzie wcześniej wyszły cenne książki Ribota „O chorobach pamięci“ (Paryż, 1881) i Galtona „Badania nad ludzkiemi zdolnościami i ich rozwojem“ (Londyn, 1883); ale Ebbinghausowi przypada zasługa, że pierwszy zastosował tu eksperyment. Badania te można podzielić na dwie grupy. Jedne polegają na obserwacyi zjawisk pamięci, spotykanych w życiu, mają na celu stwierdzenie, jakie kojarzenia są czynne w zwykłym i naturalnym toku życia duchowego, a metodami, które prowadzą do tego, są: zbieranie i analiza typowych wypadków na kwestyonaryusz Galtona, wreszcie t. zw. metoda reakcyi słownych. Polega ona na tem, że osobie, na której przeprowadza się badanie, podaje się wzrokowo lub słuchowo jakieś słowo, na które ma ona reagować pierwszem słowem, jakie jej na myśl przyjdzie; za pomocą odpowiedniego przyrządu mierzy się czas reakcyi. Metoda ta, jest bardzo prosta i łatwa do zastosowania, dla tego też bardzo często jej używano (zob. zestawienie literatury przedmiotu na końcu artykułu). W drugiej grupie badań wysuwa się na pierwszy plan eksperyment i dążenie do ilościowego ujęcia zjawisk pamięci. Zajmują się one kojarzeniami umyślnie i sztucznie stworzonemi; a ponieważ badanie pojedyńczych par skojarzonych zjawisk niewielkie daje rezultaty, przeprowadza się je na szeregach złożonych najczęściej z cyfr lub odpowiednio dobranych bezsensowych zgłosek. Z metod tu stosowanych trzy zasługują przedewszystkiem na uwagę: 1) Metoda uczenia się, stosowana przez Ebbinghausa, a następnie przez Müllera i Schumanna (Experimentelle Beiträge zur Untersuchung des Gedächtnisses, Zeitschr. für Psychol. u. Physiol. tom 6, 1893), polega na uczeniu się na pamięć za pomocą prostego powtarzania szeregów, złożonych z pewnej ilości członów, strof, ustępów prozą, przyczem oblicza się ilość powtarzań i czas, potrzebny do wyuczenia się na pamięć. Dalej badanie tą metodą ułatwienia przy powtórnem uczeniu się szeregów po pewnym przeciągu czasu. 2) Metoda trafnych odpowiedzi, użyta przez Müllera i Pilzeckera (Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, Zeitschr für Psychol. und Physiol. 1-y tom dodatkowy, 1900; oryginalna jej nazwa brzmi „Treffermethodě)“, a polega na tem, że nie doprowadza się do zupełnego wyuczenia szeregu, lecz po kilkakrotnem powtórzeniu podaje się pojedyńcze człony, każąc na nie reagować elementem, który w szeregu po nich następował. Oblicza się przy tem procent trafnych odpowiedzi dla danego szeregu i przeciętny czas reakcyi. 3) Bardzo podobna do niej jest metoda zapamiętanych elementów, polegająca na tem, że po jednorazowem pokazaniu szeregu, każe się po pewnym czasie wymienić człony, które pozostały w pamięci. Metoda ta, użyta przez Pohlmanna (Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Berlin, 1906), nadaje się bardzo dobrze do masowych eksperymentów w szkołach.

VI. Ważniejsze prawa pamięci stwierdzone doświadczalnie.

1) Wystąpieniu jednego z pary skojarzonych zjawisk duchowych towa-

rzyszy tem silniejsza dążność do zjawienia się wyobrażenia odtwórczego, odpowiadającego drugiemu z nich, im częściej te dwa zjawiska razem występowały.

2) Ta dążność jest tem słabsza, im dłuższy czas upłynął od powstania, względnie ostatniego odświeżenia assocyacyi, słabnie zaś u jednych osób prędzej, u drugich wolniej.

3) Jeżeli dążność jednakowo silną mają dwa kojarzenia, z których jedno powstało dawniej, drugie wcześniej, to powolniej słabnie dążność starszego kojarzenia.

4) Jeżeli dążność jednakowo silną mają dwa kojarzenia, z których jedno powstało dawniej, drugie mniej dawno, to każde nowe powtórzenie potęguje w wyższym stopniu dążność starszego kojarzenia. Oba te prawa wykrył Jost (Die Associationsfestigkeit in ihrer Abhängigkeit von der Verteilung der Wiederholungen, Zeitschr. für Psychol. und Physiol. tom 14, 1897), sprawdzili eksperymentalnie Müller i Pilzecker (tamże, 1-y tom dodatkowy, 1900, str. 2356, a także Lippmann (tamże, tom 35, 1904).

5) Korzyść pewnej ilości powtórzeń po upływie pewnego czasu jest większa, jeżeli były one równomiernie rozłożone na cały ten przeciąg czasu, niż gdy były skupione w pewnym jego punkcie (zob. Jost, j. w.).

6) Ilość powtórzeń, potrzebna do zapamiętania sobie złożonego zjawiska, n. p. szeregu zgłosek lub cyfr, jest tem większa, im więcej elementów zawiera ten szereg.

7) Dla zapamiętania dłuższego szeregu jest korzystniej, uczyć się, powtarzając kilkakrotnie cały szereg od początku do końca, niż uczyć się go częściami (Lottie Steffens. Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lehrnen, Zeitschr. für Psychol. und Physiol. tom 22, 1900).

8) Ucząc się na pamięć dłuższych szeregów złożonych z jednorodnych elementów, dzielimy je na kompleksy z 2, 3, 4, 6..., elementów, które zapamiętywamy zbiorowo: uczenie się bez kompleksów jest znacznie mniej korzystne. Między elementami należącemi do tego samego kompleksu, wytwarza się silniejsze kojarzenie, niż między członami dwu różnych kompleksów.

9) Kilkakrotne powtórzenie szeregu wytwarza przedewszystkiem przysposobienie do jego odtworzenia, tak, jak był pierwotnie dany, czyli do występowania wyobrażeń odtwórczych w tym porządku, w jakim były dane pierwotnie odpowiadające im człony. Tworzą się jednak także, choć znacznie słabsze, kojarzenia między elementami nie następującemi po sobie bezpośrednio i kojarzenia wsteczne. (Zob. Ebbinghaus, Das Gedächtnis str. 130 i 151, Müller, Schumann, str. 50 i 79).

10) Dążność do wystąpienia wyobrażenia odtwórczego jest tem silniejsza, im bardziej skupiona była uwaga na pierwotne zjawiska.

11) Wytężająca praca umysłowa (liczenie, uczenie się innych szeregów i t. p.), wykonana bezpośrednio po kilkakrotnem powtórzeniu szeregu, wpływa niekorzystnie na zapamiętanie sobie tego szeregu.

12) Przy uczeniu się na pamięć można zauważyć u różnych osób znaczne różnice indywidualne, zależne od tego, do jakiego typu należą: jedne posługują się przeważnie pamięcią wzrokową, inne słuchową lub ruchową, u innych wreszcie odgrywa pamięć wzrokowa i słuchowa mniej więcej jednakową rolę.

Powyższe zestawienie kilku najważniejszych, ale i najprostszych praw może dać tylko bardzo niedokładne pojęcie o tem, jak bardzo skomplikowane są te badania. Pomimo dwudziesto-kilkuletnich prac posiadamy bardzo niedokładną znajomość mechanizmu pamięci, która w dość szczupłym stosunkowo zakresie da się zastosować poza ścianami laboratoryum. Ważne są przecież dla psychologii pedagogicznej prawa podane pod 5), 7), 8), tyczące się ekonomii uczenia się na pamięć.

VII. Psychologiczna i psycho-fizyologiczna teorya pamięci. Co się tyczy ostatecznej przyczyny zjawisk pamięci i jej praw, będzie musiała psychologia roztrzygnąć między dwiema teoryami: psychologiczną i psycho-fizyologiczną. Teorya psychologiczna, którą spotykamy już u Arystotelesa, uważa pamięć za właściwą, czysto duchową czynność; podobnie zresztą pojmuje ona wszystkie zjawiska duchowe (myślenie, wolę, uczucia), z wyjątkiem wrażeń zmysłowych, których zależność od systemu nerwowego nie ulega wątpliwości. Według teoryi psycho-fizyologicznej każdemu wyobrażeniu odtwórczemu odpowiada jakiś proces w systemie nerwowym, i może ono tylko wtedy wystąpić, kiedy powstanie odpowiedni proces fizyologiczny. Krótko mówiąc, kojarzenie wyobrażeń jest skutkiem kojarzenia procesów nerwowych. Pamięć jest, w myśl tego poglądu, szczegółowym wypadkiem ogólnej własności organizmów, a nawet i poza organizmami spotykanej, której mocą każdy proces pozostawia jako ślad po sobie dyspozycyą do tego, by następny proces, podobny do niego w początkowej fazie, także i w dalszych fazach miał podobny przebieg. Psycho-fizyologiczną teoryą pamięci znajdujemy już u Hobbes'a, Des Cartes'a i Locke'a, oczywiście w postaci odpowiedniej do ówczesnego stanu wiedzy o systemie nerwowym; dziś jest ona powszechnie przyjęta wśród psychologów eksperymentalnych.

Teorya ta jest prostą konsekwencyą powszechnie uznanej hypotezy, że każdemu zjawisku psychicznemu odpowiada, jako warunek, jakiś proces fizyologiczny w systemie nerwowym. Prócz względów, które przemawiają za powyższym poglądem, możnaby na korzyść psycho-fizyologicznej teoryi pamięci przytoczyć dwa argumenta: a) Analogiczne prawa, jak dla pamięci, stwierdzono też dla przysposobień ruchowych (motorisch Einstellung; por. Laura Steffens, Ueber motorische Einstellung. Zeitschr. für Psychol. und Physiol, tom 23). A ponieważ mamy wszelkie prawo przypuszczać, że przysposobienia ruchowe są dyspozycyami fizyologicznemi, zatem jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że i owe dążności do wystąpienia wyobrażeń odtwórczych, o których była mowa powyżej, polegają na fizyologicznych warunkach. b) Uszkodzenia lub chorobowe zmiany w pewnych częściach mózgu wywołują nieprawidłowości w kojarzeniu wyobrażeń czyli choroby pamięci.

Wśród chorób pamięci rozróżnia się trzy typy, określane nazwami: amnezya, paramnezya i hypermnezya. Amnezya jest całkowitym zanikiem kojarzeń, z reguły w pewnej tylko sferze życia duchowego; paramnezya polega na tem, że pewne zjawiska duchowe wywołują nie te wyobrażenia, które z niemi były skojarzone, lecz jakieś inne, nieodpowiednie w danych warunkach; hypermnezya wreszcie jest chorobliwem spotęgowaniem pamięci. Najlepiej znane są choroby pamięci w zakresie mowy i pisma, a mianowicie: 1) Afazya amnestyczna jest utratą mowy wskutek niemożności nazwania przedmiotu, czyli niemożności po-

łączenia wyobrażenia przedmiotu z ruchowem wyobrażeniem słowa, pomimo dobrego stanu narządu mowy. 2) Parafazya polega na tem, że w miejsce właściwych nazw, występują wyobrażenia słów, nie mających związku z danym przedmiotem. 3) Wskutek ustania kojarzenia między słuchowem wyobrażeniem słowa, a wyobrażeniem odpowiedniego przedmiotu nie rozumie się słów, choć się je słyszy zupełnie dobrze. 4) Aleksya, czyli niezdolność czytania, powstaje wskutek zerwania związku między wzrokowym obrazem słowa a wyobrażeniem przedmiotu; osoby takie nie tracą zdolności pisania, ale nie potrafią przeczytać tego, co same napisały. 5) Agrafia amnestyczna jest skutkiem zaniku kojarzenia między wyobrażeniem przedmiotu lub jego nazwy, a wyobrażeniami ruchów, które się składają na napisanie tej nazwy; osoby dotknięte tą chorobą czytają, ale tracą umiejętność pisania. Podobne zaburzenia obserwowano też w innych dziedzinach życia umysłowego. Rzecz ciekawa, że taka choroba może sprowadzić zaburzenie odnośnej funkcyi, nie całej, lecz w bardzo niewielkim zakresie, tak n. p. zdarzają się wypadki zapomnienia słów zaczynających się od pewnej litery.

Jakkolwiek przy dzisiejszym stanie nauki mamy wszelkie dane do uznania psychofizyologicznej teoryi pamięci, nie trzeba zapominać o tem, że w zjawiskach tych są pewne strony, których ona dotąd nie zdoła wyjaśnić. Tłómaczy ona w zupełności występowanie wyobrażeń odtwórczych i kojarzenie wyobrażeń, ale nie każde wyobrażenie oddtwórcze jest przypomnieniem, aby niem było, o czem była mowa wyżej, musi posiadać dwie cechy: spełnioną intencyą, i świadomość identyczności przedmiotu z przedmiotem pierwotnego zjawiska. O zadawalającem wytłómaczeniu tych właściwości przypomnień trudno dziś mówić, skoro psychologia nie dała dotąd ich odpowiedniego opisu jakościowego. Dotąd jedynie nad ową świadomością identyczności przedmiotu wyobrażenia odtwórczego z przedmiotem pierwotnego zjawiska, czyli poznawaniem w obecnem wyobrażeniu dawniej danego przedmiotu, przeprowadzono badania, dalekie od należytego wyświetlenia tej kwestyi (zob. Lehmann: Ueber Wiedererkennen, Wundts Philos. Studien, tom 5 i 7; Reuther: Beiträge zur Gedächtnisforschung Wundt's psychol. Studien, tom 1, 1906; i Einige Bemerkungen etc. tamże, tom 2, 1907). Do dziś dnia nie jest wykluczona możność widzenia w tych właściwościach przypomnień czynników sui generis, czysto psychicznych.

VIII. Pamięć mechaniczna i rozumowa; mnemotechnika. To, co się powiedziało w ustępach IV do VII tyczy się właściwie tylko odtwarzania wyobrażeń na podstawie dostatecznie częstego powtarzania, czyli t. zw. pamięci mechanicznej. Oprócz tego przyjmuje się jeszcze pamięć rozumową i sztuczną czyli mnemotechniczną. Od mechanicznej mają się oba te rodzaje różnić tem, że prócz powtarzania, posługują się związkami między elementami szeregów, które mamy zapamiętać, przyczem pamięć rozumowa ujmuje związki, jakie między elementami rzeczywiście zachodzą, mnemotechnika stwarza sztuczne związki tam, gdzie właściwie związków niema.

Nasza wiedza o pamięci rozumowej nie wyszła jeszcze poza najpierwotniejsze uogólnienia doświadczeń życia codziennego. Badań metodycznych nad tym przedmiotem jeszcze dotąd nie zaczęto. To też niepodobna sobie zdać sprawy z tego, jak wyglądają zjawiska i kompleksy zjawisk, określane tą nazwą, ani

w jakim stosunku pozostają one do pamięci mechanicznej. Nasuwają się tu dwa pytania: po pierwsze, czy pamięć rozumowa nie da się sprowadzić całkowicie do pamięci mechanicznej; powtóre, gdyby tak nie było, czy tę resztę, która się nie da sprawdzić do kojarzenia wyobrażeń, mamy prawo nazwać zjawiskami pamięci? Co się tyczy pierwszej kwestyi, jeżeli n. p. chcę, by sobie uczeń zapamiętał że „peregrinus“ znaczy „obcy“, i zamiast kazać mu mechanicznie powtarzać tę parę słów, zwrócę jego uwagę, że to słowo łacińskie w języku polskim występuje jako rzeczownik „pielgrzym“, — to całą sprawę możnaby pojąć albo czysto mechanicznie, jako stworzenie szeregu: „peregrinus“ — „pielgrzym“ — „obcy“ którego pierwszy człon zostałby właśnie w tej chwili skojarzony z drugim na podstawie jednorazowego zestawienia, popartego podobieństwem, a drugi z trzecim połączony dawniejszem mechanicznem kojarzeniem; — albo też jako przeniesienie kojarzenia „pielgrzym“ — „obcy“ na słowo „peregrinus“ na podstawie uświadomionego podobieństwa do pierwszego z tej pary słów (co przewiduje podane w ustępie IV prawo kojarzenia). Podobny wypadek zachodzi tam, gdzie zamiast kazać się wyuczyć na pamięć opisu zwierzęcia, czy kraju, wiążemy części tego opisu do pewnego z góry podanego schematu. Nie tu miejsce do zaciekania się w analizę przykładów; powyższe wystarczą dla wyjaśnienia, w jaki to sposób możnaby rozumową pamięć sprowadzić do mechanicznej. Pamięć rozumowa polegałaby zatem na posługiwaniu się dawniej stworzonemi mechanicznemi kojarzeniami. Gdyby przecież, po dostatecznem zbadaniu sprawy, okazało się, że zachodzi tu coś więcej prócz mechanicznych kojarzeń, stanęlibyśmy wobec drugiego pytania, czy tą resztą byłyby zjawiska pamięci? Jest rzeczą wcale możliwą, że musieli byśmy ją zaliczyć do innej kategoryi faktów życia duchowego, do zjawisk myślenia. Ten związek pamięci rozumowej ze zjawiskami myślenia, jedną z najmniej znanych dziedzin życia duchowego, tłómaczy, dlaczego stajemy tu wobec tylu kwestyj dotąd nie rozwiązanych.

Natomiast całkiem jasno przedstawia się sprawa pamięci sztucznej, czyli mnemo-technicznej. Nie ulega, zdaje się, wątpliwości, że te fakta dadzą się sprowadzić całkowicie do pamięci mechanicznej. Jeżeli n. p. dla zapamiętania sobie miesięcy rzymskich, w których „idy“ przypadały na 15-y dzień, (martius, maius, iulius, october), ułożymy sobie z ich początkowych liter słowo „immo“ (owszem), to rzecz cała polega na mechanicznem skojarzeniu członków szeregu z elementami kompleksu, który łatwiej da się razem ująć, niż cały szereg. Rzecz jasna, że tam tylko oddaje ona usługi, gdzie są już gotowe dawniej stworzone kojarzenia: bo jeżeli się ma w danym wypadku umyślnie wytwarzać te sztuczne związki, to lepiej poprostu wyuczyć się na pamięć szeregu. Ten wzgląd decyduje o wartości mnemotechniki: gdzie przypadkowo dane są potrzebne kojarzenia, tam oddaje ona znakomite usługi; używana systematycznie, jest po prostu stratą czasu i trudu.

Literatura pamięci jest tak olbrzymia, że nie może tu być mowy o wyczerpującem podaniu wszystkiego, co o tem napisano, choćby w ostatnich 20 latach, odkąd zaczęły się eksperymentalne badania pamięci. Na szczęście od obowiązku tego uwalniają dwie prace, w których znajduje się zestawiona bibliografia tego przedmiotu, a mianowicie: Kennedy: „On the Experimental investigation of Memory. Psychological Review 5, 1898. Dalszy ciąg tej bibliografii podaje Reuther; „Wundtspsychologische Studien„

1, 1905. Wobec tego ograniczę się do podania najważniejszych dzieł, na których podstawie można dostatecznie zoryentować się w przedmiocie.

Pogląd na całość daje nalepiej H. Ebbinghaus: „Grundzüge der Psychologie", 2-e wyd. Lipsk, 1905, str. 633—704. Nadto Wundt: „Physiologische Psychologie", wyd. 5-e tom III, Rozdział 19. — I. van Biervlied: „La memoire". Paryż, 1902. — E. Claparède: „L'association des idées, Paryż, 1903. Z dzieł dawniejszych godne uwagi w najwyższym stopniu są odpowiednie rozdziały Psychologii James'a, (Londyn, 1890).

Do ustępów II i III o wyobrażeniach zob. nadto:

G. T. Fechner, Psychophysik, Lipsk, 1860, tom II, 468. — Fr. Galton: „Inquiries into human faculty and its development, Londyn, 1883, A. Binet: „Psychologie des grands calculateurs et de joueurs d'échecs. Paryż, 1894. W. A. Lay: „Mental Imagery, Psychol. Reviews Monogr. Suppl. 1, 1898. I. Cohn. Experimentelle Untersuchungen über das zusammenwirken des akustisch-motorischen und des Wimmellen Gedächtnisses. „Zeitschr. für Psychol. und Physiol. tom 15, 1897.

Do ustępu IV, o kojarzeniu wyobrażeń zob. Höffeling: „Über Wiedererkennen, Associatio etc. Vierteljahrschr. für wiss. Philot. 13 i 14, 1889 i 1890. Offner: „Über die Grundformen der Vorstellungsverbindung, Philos. Monatshefte tom 18, 1892. Deffner: „Die Ähnlichkeitsassociation". Zeitschr. für Psychol. und Physiol. tom 18, 1898.

Do ustępu V o metodach badania pamięci: a) Metoda uczenia się: Ebbinghaus: „Über das Gedächtnis", Lipsk, 1885, Müller-Sotmann: „Experimentelle Beiträge zur Untersuchung des Gedächtnisses. Zeitschr. für Psychol. und Physiol. tom 6, 1893. b) Metoda trafnych odpowiedzi: Müller Pilzecker: „Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, tamże, 17 tom dodatkowy. c) Metoda zapamiętanych elementów: A. Pohlmann: „Experim. Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis. Berlin, 1906, d) Metoda reakcyi słownych: Archaffenburg: „Experimentelle Studien über Assozia. tionen". Kraepelins: „Psychol. Arbeiten", Tom 1, 2, 4. 1895, 1896, 1898, Ziehen: „Die Ideenassoziation des Kindes. Berlin, 1898. Catell: „Experiments on the Association of Ideas", Mind, tom 12, 1887. Catell and Bryant: Mental Association investigated by Experiments, Mind, tom 14. 1888. Bleuler, Jung-Riklin, Wehrlin: „Diagnostische Assoziationsstudien". Journal für Psychologie und Neuralogie, tom 3 do 6-1904—8, Max Wertheimer: „Experimentelle Untersuchungen zur Tatbestanddiagnostik. Archiv für gesammte Psychologie, tom 6, 1906. Sommer: Lehrbuch der psychopathologischen Untersuchungsmethoden, 1899.

Do ustępu VI o prawach pamięci; prócz powyższych rozpraw, zob.: Jost: „Die Assoziationsfertigkeit in ihrer Abhängigkeit von der Verteilung der Wiederholungen". Zeitschr. für Psychol. und Physiol. tom 14, 1897. Lottie Steffens. Experimentelle Beiträge zur Lehre vom ökonomischen Lernen, tamże, tom 22, 1900. Lipmann: „Die Wirkung der einwillen Wiederholungen, tamże, tom 35, 1904. Ephrussi: „Experimentelle Beiträge zur Lehre vom Gedächtnis, tamże, tom 37, 1905. Binet et Henri: „La mémoire des mots: La mémoire des phrases". Année psycholl. tom 1, 1905. Larguier des Bancels: „Sur les methodes de mémorisation", Année psychol. t. 8. 1902. Meuman: „Über Ökonomie und Technik des Lernens. Deutsche Schule, tom 7, 1903. Pentschiew: „Untersuchungen zur Ökonomie und Technik des Lernens". Archiv für ges. Psychol Tom. 1, 1903. Ogen: „Untersuchungen über den Einfluss des lauten Lesens auf das Erlernen und Behalten, tamże, tom 2, 1904. Bigsham": Memory. Psycholog. Rewiew tom 1, 1894. Bergström. Experiments upon Physiological Memory, American Journal of Psychology, tom 5 i 6, 1893 i 1894. Howe Mediate Association. tamże, tom 6, 1894. Münsterberg. Beiträge zur experimentaler Psychol. zeszyt 4. 1892. Pierron: „L'association mediate, Rev. philos, tem 56, 1903

Do ustępu VII, o fizyologicznych podstawach pamięci: Ribot: „Les maladies de la mémoire, Paryż, 1881. Tłómaczenie polskie, Warszawa, 1886. Rieger: „Beschreibung der Intelligenz störungen in Folge einer Hirnverletzung", Würzburg 1889 Korsakoff, Sur une forme des maladies de la memoire, Rev. phil. tom. 28, 1889

Wolff: „Über Krankhafte Dissoziation der Vorstellungen", Zeitschr. für Psychol. und Physiol. tom 15. Freud: „Zur Auffassung der Aphasien". Lipsk. 1891. Goldscheider: „Über zentrale Sprach-Schreib-und Lesestörungen. Berl klinische Wochenschr. 1892. Exner: „Physiologische Erklärung des psychischen Erscheinungen. I. 1891. G. Saint-Paul: „Le laugage interieure et la paraphasie". Paryż, 1904.

Dr. Bronisław Bandrowski.

Pankiewicz Jan, znany i popularny w kraju do ostatnich lat zeszłego stulecia, pedagog i kierownik kilku gimnazyów rządowyeh, a ostatnio od r. 1876 przełożony jednej z najstarszych szkół prywatnych w Warszawie, urodził się w dnin 22 grudnia 1816 r. w Kopytowie, w b. województwie lubelskiem. W r. 1825 jako dziewięcioletni chłopiec oddany został do szkoły wydziałowej w Hrubieszowie, a później do klasy IV b. szkoły wojewódzkiej w Lublinie. Po przekształceniu jej na gimnazyum 8-o klasowe, Pankiewicz pozostawał w niem jeszcze lat trzyi w r. 1836 ukończył oddział techniczny. W owym czasie nie było w kraju wyższego zakładu naukowego. Młodzież więc, pragnąca kształcić się wyżej, musiała udawać się po za jego granice. Tylko niektórzy młodzi ludzie, odznaczający się zdolnościami i pilnością, byli wysyłani kosztem rządu do uniwersytetu w Moskwie i Petersburgu. Do liczby tych ostatnich należał i Pankiewicz i w tymże samym roku, w którym ukończył gimnazyum lubelskie, wysłany był wraz z innymi do Petersburga. Tu Pankiewicz wstąpił na oddział 2-gi matematyczno - przyrodniczy fakultetu filozoficznego i oddział ten ukończył w 1840 r. w stopniu kandydata nauk fizyko-matematycznych. Czas wakacyjny po ukończeniu Uniwersytetu, spędził w podróży na morze Białe, towarzysząc tam akademikowi, K. Boerowi. Po powrocie do kraju zaraz w tymże 1840 r. objął obowiązki nauczyciela matematyki w b. Gimnazyum Realnem w Warszawie i na tem stanowisku pozostawał lat czternaście, to jest do 1854 r. w którym mianowany został inspektorem tegóż gimnazyum Realnego. W czasie pełnienia obowiązków nauczycielskich był powołany do wykładu gieometryi wykreślnej w b. Szkole Sztuk Pięknych na wydziale budownictwa i trudny ten przedmiot ku ogólnemu zadowoleniu słuchaczów wykładał aż do zamianowania go inspektorem. Zaraz po objęciu tych obowiązków został członkiem Komitetu egzaminacyjnego do przedmiotów matematycznych, gdzie jako przewodniczący, pełnił ten obowiązek do zwinięcia samej instytucyi. W 1862 roku zajął stanowisko dyrektora Gimnazyum Realnego. Margrabia Wielopolski, zreformowawszy szkoły, przeznaczył Pankiewicza na rektora gimnazyum w Szczebrzeszynie i jednocześnie delegował do pełnienia takichże obowiązków w gimnazyum 2-iem (obecnie 3-iem) w Warszawie; wkrótce zaś potem zamianował go rektorem gimnazyum 3-go (obecnie 4-go). Na tem ostatniem stanowisku Pankiewicz pozostawał do roku 1870, w którym przeniesiony został na inspektora progimnazyum męskiego i żeńskiego, wreszcie w r. 1873, skutkiem nowej reformy gimnazyów i władz gimnazyalnych, uwolniono go zupełnie ze służby.

Pomimo, że wszystkie powyższe obowiązki pochłaniały mu czas, Pankiewicz znajdował jeszcze chwile wolne dla poświęcenia się nauce i pracy

umysłowej. W 1845 r. przełożył z języka niemieckiego Chemią Organiczną w zastosowaniu do Fizyologii J. Liebig'a, następnie około 1850 r. opracował podług Legendre'a Gieometryą (Planimetryą), która między 1850 a 1860 rokiem miała kilka wydań. Nakoniec między 1858 a 1868 Pankiewicz brał bardzo czynny udział w redakcyi Wielkiej Encyklopedyi Orgelbranda i artykuły jego pióra, według znawców, korzystających z nich później, należą do cenniejszych.

Po wyjściu ze służby rządowej w 1873 r., otworzył szkołę prywatną Filologiczną, czteroklasową przy ulicy Widok, a w roku 1876 szkołę Realną 6-io klasową, mieszczącą się z początku przy ulicy Marszałkowskiej, a następnie przeniesioną na ulicę Złotą (Nr. 30). Jako przełożony szkoły prywatnej, Pankiewicz w krótkim bardzo czasie pozyskał uznanie i szkoła jego zawsze była przepełniona, tak, iż z roku na rok musiał otwierać nowe oddziały równoległe, a liczba uczniów niejednokrotnie przewyższała cyfrę pięciuset. I nic dziwnego, pomimo bowiem trudnych warunków, w jakich rozwijać się mogły w owym czasie szkoły prywatne w naszem mieście, Pankiewicz, dzięki swemu doświadczeniu i wielkiemu pedagogicznemu talentowi, tak prowadzić umiał swą szkołę, że były lata, w których przeszło 30 uczniów otrzymywało patenty dojrzałości po zdaniu odpowiedniego egzaminu w Szkole Realnej rządowej.

Jak widzimy, Pankiewicz do ostatniej niemal chwili poświęcał się pracy pedagogicznej, która o wiele więcej od innych nuży i wyczerpuje i która najczęściej wyrabia w ludziach rozgoryczenie i zniechęcenie. Ponieważ jednak nie zniechęcał się i nie rozgoryczał nigdy, wytrwał w pracy swej lat przeszło 50 i przy końcu jej z taką samą pogodą przyjmował do swej szkoły synów, a niekiedy nawet i wnuków dawniejszych swych uczniów, z jaką przed laty, w młodości swej, uczył ich ojców i dziadków, a cała tajemnica tej świeżości i pogody umysłu to prawdziwe zamiłowanie stanu nauczycielskiego i serdeczne ukochanie młodzieży, przymioty, jakie, niestety, coraz rzadziej u dzisiejszych pedagogów spotykać się daje. Przymioty te sprawiły, iż kiedy w r. 1890 obchodzono w Warszawie 50-letni jego jubileusz, uroczystość ta odbiła się szerokiem echem po całym kraju i zgromadziła w dniu 28 czerwca w murach Warszawy całe zastępy dawnych jego wychowańców.

Po odstąpieniu szkoły swej ś. p. Trejdosiewiczowi, Pankiewicz jeszcze lat kilka mieszkał w Warszawie, gdzie też i dokonał pracowitego żywota w r. 1895. Zebrani na pogrzebie dawni jego wychowańcy postanowili trwalszą pamiątką uczcić jego zasługi. Jakoż w r. 1901 zebrali się powtórnie i wmurowali w kościele po-Piarskim tablicę pamiątkową. Nadto zebrawszy dość znaczny fundusz, postanowili odsetki od niego przeznaczać corocznie na stypendyum im. Pankiewicza dla uczniów szkół średnich prywatnych.

Maksymilian Białowiejski.

Państwo. Państwem nazywamy zbiorową jednostkę polityczną, wyosobnioną wśród innych podobnych: granicami fizycznemi, rządem, reprezentacyą, instytucyami. Jednostka taka może być mniejsza lub większa (kilkunastutysią-

*) Wyraz państwo jest zgoła niewłaściwym — lepszym byłby mocarstwo albo rzeczpospolita; pierwszy jednak śmiesznieby wyglądał w zastosowaniu do ja-

czna lub wielomilionowa), jedno, lub wielojęzyczna, jedno lub różnoplemienna, co też i odróżnia państwo od narodu.

Trzebaby kilku rozdziałów socyologii, ażeby wyjaśnić historyą powstawania różnych państw, ale głównie początek ich stanowi: 1) dobrowolne zrzeszenie się gromad dla obrony lub wspólnej korzyści, zwłaszcza wobec grożących wspólnych niebezpieczeństw, np. związek i przyrost kantonów Szwajcarskich; 2) osadnictwo, zajmujące przestrzenie małoludne lub zgoła niezaludnione, opodal od ojczyzny, np. grecka Syrakuza w Sycylii, lub Cyrene w Afryce; 3) zdobycz orężna, jak państwo Madjarskie lub Tureckie, na ziemiach wydartych z wielkim rozlewem krwi cesarstwu Wschodnio-rzymskiemu. Bez względu na sposób wytworzenia się państwa, raz ono utworzone pozostaje w nader blizkiej analogii z organizmem żyjącym, który, im posiadł z przyrodzenia lepsze warunki, tem jest silniejszym i trwalszym, a najważniejszym z tych warunków jest łączność poszczególnych narządów, od której zależy sprawność całości, tak, że gdzie tej sprawności niema, tam organizmu być nie może. Tę to łączność w organizmie państwowym wyobraża Prawo.

Górować ono zdaje się przed warunkami fizycznemi: mamy bowiem przykłady bardzo luźnego składu ludności, stanowiących jednostkę polityczną, a jednak siła i jedność państwowa nic na tem nie cierpią. W Szwajcaryi są trzy języki, zatem i trzy różne plemiona, a jednak jakaż panuje tam jedność i solidarność. Alzacya i Lotaryngia, niemieckiemi weszły w skład państwa Francuskiego i niemieckiemi pozostały; a jednak z jakąż rozpaczą opierały się po stu latach oderwaniu od tego państwa, a przyłączeniu do Niemiec i dziś jeszcze ubolewać nad tem nie przestają. Cóż dopiero mówić o Stanach Zjednoczonych Ameryki północnej, gdzie wolne miejsce znajduje się dla wszystkich ras, wszystkich języków, wszystkich religij, a język większości jest tylko pośrednikiem między ludnością i rządem. Wszędzie tam, różnice szkodliwe, zdaje się, dla organizmu, który niezawodnieby się rozprzągł, gdyby im daną była folga, wyrównywa Prawo, zadowalające wszystkich, o tyle przynajmniej, o ile na tym świecie smutnych i ciężkich warunków, człowieka zadowolnić można: nie jęczyć pod prawem powinien on, ale szukać w niem środków przeciw niedoli życia. Mógł sobie jakiś tam król Ćwieczek rozumieć stosunek ludności do państwa, jak złotnik Krasickiego w dyspucie ze starcem młokosa w kwestyi „czy nos dla tabakiery, czy ona dla nosa“; ale wypadki dziejowe inaczej kwestyą tę rozwiązywały, a rozum społeczny zatwierdził; te zaś państwa, które mimo to upierają się przy zdaniu króla Ćwieczka, gasną z anemii, jak np. Turcya i Persya, gdy inne, co poszły w kierunku odwrotnym, rozkwitają coraz potężniej, jak Anglia. Im lepiej prawo do natury ludności zastosowano, tem silniejsze państwo; odpowiadają one temu, co w ustroju zwierzęcym tryb życia. Mogą one być liczne, w miarę zachodzą

---

kiejś drobnej udzielności, jak np. Monaco albo Lichtenstein i t. p.; drugi znów oznacza dziś przeważnie formę rządu, tak, iż właściwie niema u nas wyrazu na określenie greckiego *πόλις* lub łacińskiego civitas, oznaczające właśnie takie jednostki polityczne i poprzestawać musimy na wyrazie państwo.

cych potrzeb szczegółowych, ale żywotność ich na dwóch głównie polega warunkach, którymi są: wolność i oświata.

Wszystko wskazuje nam, że człowiek z natury swej jest wolnym, t. j. że posiada przyrodzoną swobodę ruchów, która dopomaga mu do wykonania zamierzeń woli tam nawet, gdzie ona zdaje się napotykać na swej drodze nieprzezwyciężone trudności. Ta swoboda ruchów czyni go produkcyjnym, podnieca w nim twórczość i sprawia to, że może on doskonalić swą istotę. Wyobraźmy sobie jaką siłę, któraby od razu skrępowała swobodę człowieka: czyżby on był tem, czem jest dzisiaj, w porównaniu z jakimś człowiekiem jaskiniowym? Doskonalenie się, postęp, z nieba nie spada, lecz występuje z łona samego człowieka, a wielki mit Prometeusza nie co innego oznacza, tylko tę walkę człowieka wewnętrznie swobodnego, z wrogiemi mocami, krępującemi wzlot jego sił przyrodzonych na drodze do doskonalenia swej istoty. Otóż, i w tem zbiorowisku, które nazywa się Państwem, układ zmierzać ma do zapewnienia człowiekowi w jak najszerszem znaczeniu używalności przyrodzonych praw, bez której marniałyby wszystkie jego najbardziej drogocenne przymioty ze szkodą dla niego samego i z ujmą dla ogółu, czyli Państwa. Krępując swobodę osobistą, krępowałoby ono zawsze siebie: nie zużytkowując sił jednostkowych, przyczyniałoby się do ich uwiądu i sprowadzało zastój, a tem samem poniżałoby siebie i obezwładniało wobec państw innych, postępujących przeciwnie. Uderzający tego przykład podają nam dzieje w porównaniu starożytnej Grecyi z Persyą. Tam garstka liczebnie prawie nic nieznacząca wobec nieprzeliczonych tłumów, jakim rozkazywała wola Wielkiego Króla; dzięki jednakże swobodzie obywatelskiej, którą tak wysoko podnosi Hippokrates (De aëre, aquis et locis), nietylko, że się zwycięsko uporała z tłumami niewolniczemi, ale zaznaczyła się nieśmiertelnością w dziejach kultury ludzkiej, kiedy państwo Perskie, pozornie tak potężne, od jednego ciosu padło i znikło bez śladu. Znamy, pomiędzy innemi, jeszcze inne, bliższe sercu naszemu państwo, które swobodę nieograniczoną zastosowało tylko do pewnej części obywateli, a znaczną większość ich trzymało w niewolnictwie, tak, jakby ktoś ednę część organizmu odżywiał aż do hypertrofii, a inne utrzymywał w zastoju. Nietylko przez to wyłączenie ubyło mu uczestników w pracy kulturalnej, tak, iż daleko stanęło po za postępem sąsiadów, ale kiedy przyszło bronić tej złotej swobody, przebóg! jakże szczupłą, jak marną okazała się obrona! Co krok w dziejach, to dowód, że tam tylko siła państwa, gdzie prawa szanują swobodę osobistą i wszystkie jednostki równą jej obdarzają miarą; gdzie z tego powodu niema niezadowolonych, którzyby, jak Hugonoci za Ludwika XIV we Francyi, uciekali w obce strony, aby w potomstwie stać się wrogami dawnej ojczyzny.

Ale to niedosyć, żeby państwo wolność zaprowadzało u siebie; ma ono nawet obowiązek obywateli, nie rozumiejących tego stanu zmusić, ażeby byli wolnymi. Trzeba się niejako uczyć wolności, ażeby pod jej pozorem nie popaść z jednej strony w niewolnictwo, z drugiej w swawolę: dwie przepaście, wciągające człowieka i społeczeństwo na zgubę nieuchronną. Możnaż wolnym nazwać człowieka, który pozwoli się opanować jakiejś wygórowanej namiętności i, utraciwszy sąd należyty o dobrem i złem, działa według wskazówek żądzy z pominięciem właściwego sprawdzianu, jakim jest rozum? Przeciwnie, z pozoru swobodnie i niezależnie, w gruncie działa on jako sługa, jako prosty niewolnik tej

właśnie żądzy, którą sam pierwszyby potępił, gdyby nie był dopuścił w sobie straty równowagi, między uczuciami, stanowiącej busolę dla woli: będąc np. ojcem rodziny, obywatelem odpowiedzialnym, przy nienaruszonej tej równowadze podżegany chciwością zysku, nie zaryzykowałby majątku na kartę, w domu gry, oparłby się pokusie, i wtedy właśnie byłby pozostał człowiekiem wolnym: ale wolał się poddać i przez to został niewolnikiem, lubo pozornie postąpił, jak człowiek wolny. Dla determinizmu jest to wszystko jedno, bo determinizm nie uznaje żadnej wolności, lecz w każdym czynie widzi działanie jakiegoś silniejszego bodźca, skłaniającego; ale my tu mówimy o wolności nie teoretycznej, ulegającej różnym zapatrywaniom, tylko o wolności społecznej, mającej na celu dobro i potęgę państwa, zależne od dobra i potęgi jednostek, a tak różnej od wolności teoretycznej, jak rozum polityczny od rozumu czystego. Z tego też powodu i samowola, właściwie swawola, to jest uległość jednemu jakiemuś bodźcowi, nie może być uważana za wolność i przedstawia się raczej jako jej zwyrodnienie, karykatura. Bo jeżeli wolność w państwie ustanawia prawo, to musi ją każdy uczestnik posiadać w mierze równej, ani więcej ani mniej jeden od drugiego; inaczej prawo, czyniąc wyjątki, uwzględniając uprzywilejowanych, utworzyłoby w łonie państwa zastęp niezadowolonych, czyli poprostu wrogów, wprowadziłoby zatem do swojego łona żywioł zgubny, zarzewie niezgody, nienawiści i rewolucyi (widzieliśmy w dziejach takie przykłady); a gdzież wtedy mówić o dobru i potędze! Jeżeli zatem zasadą jest równa miara wolności, to kto ją chce na korzyść własną przekroczyć, czyli dopuszcza się samowoli, ten czyni zamach na wolność wszystkich, na dobro wspólne, popełnia czyn karygodny i państwo dla dobra ogólnego zmusić go powinno, ażeby był wolnym na równi z innymi, albo pozbyć się go, jako warchoła, czyli pozbawić dóbr zapewnionych innym.

Wolność zatem państwowa, jak widzimy z tych różnic, nie jest wolnością abstrakcyjną, dozwalającą czynić, co się komu podoba, tylko możnością czynienia z całą swobodą wszystkiego, co dąży do zapewnienia ogółowi dobra i potęgi, z zachowaniem nietykalności praw, jakie wszystkim podobało się uchwalić. Tak określona, wymaga ona ustępstw, które wszakże nie są ustępstwami, skoro się dokonywują na podstawie wzajemności, a więc w ogólnym obrachunku znikają. Mając tedy ugruntowaną i dostatecznie prawami zabezpieczoną swobodę działania, musimy zadać sobie pytanie, jaki z niej powinniśmy zrobić użytek, a z treści tego pytania wyziera już idea obowiązku. Przedewszystkiem należy w granicach tej swobody działać, nie zaś siedzieć z założonemi rękami, bo na cóżby się wtedy owa swoboda przydała. *) Działając zaś, należy mieć na uwadze, ażeby działanie nasze po za obrębem celów, wskazywanych przez popęd zachowawczy na korzyść jednostki, służyło zarazem ku dobru powszechnemu, przyczyniając się do podtrzymania budowy państwowej; na tym to drugim charakterze polega właściwa obywatelskość, tak, iż znakomity publicysta francuski, Ludwik Blanc,

*) Próżniactwo było w rzeczypospolitej Ateńskiej srodze potępiane, a nawet karane dotkliwie: obywatel, przekonany o próżnowaniu (aergija) ulegał tak zwanej atimii, czyli z łacińska infamii, hańbie i jako infamis traktowany był publicznie i prywatnie.

nie wahał się, z uznaniem najpierwszych powag prawno-politycznych wyrzec w „Histoire de dix ans“, iż „za obywatela ten tylko uważanym być może, kto w najpierwszych potrzebach życia zależnym jest od społeczeństwa“. To znaczy: kto pracować musi, ażeby miał z czego żyć; dowolność zatem pracy nie powinna być tolerowaną. Trąci to nieco socyalizmem; ale bądź co bądź, ma za sobą słuszność. Pozornie, prawidło takie zdaje się przeciwić kardynalnej zasadzie państwa, krępując swobodę osobistą przez przymus do pracy kogoś, ktoby wolał spędzać czas na rozrywkach, mając po temu środki. Prawda, lecz pozostawiając mu tę swobodę, państwo ma ze swej strony prawo odmówić mu wszelkich tych dóbr, jakie udziela innym, pracującym na zapewnienie wolności i potęgi —odmówić mu zatem praw obywatelskich, na jakie zasługują rzeczywiści robotnicy w winnicy państwowej; inaczej, nie byłoby równowagi społecznej, ani sprawiedliwości; konsument ważyłby tyle, co i producent, a dłużej tolerowany system podobny, zgubiłby państwo. Tak właśnie stało się z Rzymem. Od samego początku, przez długie wieki gorliwie pracowali tam wszyscy obywatele dla potęgi państwa; prawda, że jednostronnie, bo tylko w widokach zdobyczy. Ale kiedy zdobycz zaczęła nareszcie, od wojen punickich, wzbogacać osobników, namnożyło się Lukullusów. Chęć użycia wzięła górę nad pracą i na miejscu pracowników powstali ambitni, wpośród nich zjawiły się tryumwiraty, nareszcie dyktator, imperator... i niewola, z razu wewnętrzna, w końcu ogólna i śmierć. Zrozumieli to dobrze Anglicy i dla tego też tam, im kto silniejszy, władniejszy, tem więcej bierze na siebie ciężaru pracy publicznej i owoce jej składa w skarbcu ogólnym, wiedząc, że on przysługując się ojczyznie, przysługuje i sobie, bo mu zapewnia silną pozycyą w państwie silnem, które go osłania i dobra jego zabezpiecza; a cóż znaczą największe dobra osobiste tam, gdzie niema podobnego zabezpieczenia? Nie! Trzeba sobie dobrze wbić w głowę to, czego nas nauczają dwa nasze przysłowia: o kołacach i pieczonych gołąbkach. Potęga i trwałość — są to owoce pracy, ale pracy takiej, która nietylko przynosi korzyści osobiste, ale zarazem mnoży siłę publiczną, państwową, zabezpieczającą na wieki dobra osobiste, które bez tej podstawy prędko się w proch rozsypie. Porachujmy te niegdyś potężne środki naszych państw: gdzie one są dzisiaj.“

Praca więc, jak widać z tego wszystkiego, stanowi nieodzowny warunek, a zarazem rękojmię siły, trwałości, rozwoju i dobrobytu państwa. Ale jest to dopiero ogólnik. Państwo musi nasamprzód samo dobrze wiedzieć, czego chce, ażeby do swoich postulatów zastosować środki, między któremi znajduje się na miejscu naczelnem i praca, lecz odpowiednio skierowana, ażeby była produkcyjną: inaczej, możnaby się dużo napracować, a nic nie zrobić. Chodzi tylko o kryteryum tej produkcyjności. Tu nic nie pomoże żadna recepta przepisana z góry, a priori. W porządku przyrodzonym, wszelki ruch, a zatem i rodzaj pracy, wskazuje nasamprzód potrzeba, matka przemysłu: głód, zimno, groza otoczenia; oto są elementarne czynniki, wywołujące potrzebę samoobrony, konieczność zadowolenia wymagań ciała. Ale kiedy społeczność już się jako tako pod tym względem zabezpieczy, kiedy człowiek w głębi swej poczuje potrzeby inne, szlachetniejsze, a horda nie może już poprzestać na tym stanie i dojrzeje aż do uczucia potrzeby założenia państwa, wtedy rzeczy komplikują się coraz bardziej, występują czynniki nowe, i tu dopiero praca wymaga umiejętnego

kierownictwa, zwłaszcza wobec budzących się coraz nowych uzdolnień jednostkowych i instytutów cywilizacyjnych.

Otóż, pod względem tego kierunku pracy, jaki nadaje sobie Państwo, nadzwyczaj pożyteczną daje nam naukę owa mistrzyni życia—historya, w przeciwstawieniu dwóch państw, bardzo do siebie podobnych, a skądinąd bardzo różnych: Grecyi i Rzymu. Grecyą zaledwie nazwać można państwem. Była to mozaika drobnych państewek, gmin, niezależnych, lub, co najwięcej, sprzymierzonych tu i owdzie z sobą, lecz rządzących się zgoła autonomicznie, z których jedne ciążyły ku Sparcie, drugie ku Atenom, inne, np. Teby, i tego ciążenia nie objawiały, tak, iż nawet w chwili najgroźniejszej dla ludów greckich, podczas wojny z Kserksesem, Teby sprzyjały Persom. Był to więc amalgamat polityczny, materyalnie nadzwyczaj słaby, tak, iż do cudów zaliczyćby można to, iż Ateńczykom tak świetnie się udało odeprzeć gwałtowną przemoc Medo-perską w szóstym wieku przed Chr. Musiało być coś, co w tym, tak luźnym politycznie amalgamacie, zaprowadzało jedność, skoro najoddaleńsi nawet osadnicy przez całe wieki zachowywali czucie z metropolią i byli zawsze tak dobrymi Hellenami, jak ci, co nigdy nie wychodzili z domu. Coż zatem? Przedewszystkiem wymienićby należało jedność pochodzenia; ale i ta okoliczność nie jest stanowczą, bo jedni wywodzili się od Jonów, drudzy od Eolów, trzeci od Dorów, i różnice te przechowali prawie do końca. W każdym razie trzy te plemiona, zachowując cośkolwiek ze swej charakterystyki pierwotnej, połączyły się językiem, przy drobnych tylko odcieniach gramatycznych. Ale ta łączność językowa była tylko powierzchowną i zgoła nie przeszkadzała do współzawodnictw nienawiści i walk. Cóż więcej? Oto jakiś zdrowy instynkt polityczny, ażeby snadź zapobiedz skutkom rozproszenia państwowego, wymyślił t. zw. Związek Amfiktyoński, czyli stowarzyszenie narodowo-polityczne, ustanowione w celu terminowego zgromadzania się ludów helleńskich na wspólne igrzyska i uroczystości, tak, iż ten tylko uważanym być mógł za prawego i istotnego obywatela helleńskiego, czyja gmina należała do związku. Związek ten żadnej nie miał siły jednoczącej politycznie, stanowił on wszelako symbol tej prawdziwej i, rzec można, jedynej jedności, która wytworzyła osobną a tak wydatną fizygnomią Grecyi: była to jedność wiary, bóstw i mitów. W niej spoczywa tętno życia publicznego, politycznego i narodowego Hellady, ona przetrwała wszystkie przeobrażenia administracyjne, wszystkie systematy filozoficzne, rozpaczliwie opierała się Chrystyanizmowi, nawet już urzędownie przyjętemu—i ona też pobudziła do życia i ruchu wszystkie pierwiastki intelektualne człowieka, wytworzyła na cześć i pod wezwaniem bóstw nieporównaną poezyą i sztukę. Zeus, ze swemi dziewięcioma córami (Muzy), to najwyższa jedność Grecyi, jej chluba i potęga.

Rzym wszystko upodrzędnił Marsowi; celem jego życia i zabiegów była tylko zdobycz i jej konserwacya, a stąd starania państwowe, zwrócone ku dwom tylko punktom: mieć dobre wojsko i dobre ustawy, zdolne utrzymać w kupie to, co przemoc nagromadziła; słowem, troska o potęgę materyalną, i w tem Rzymianie okazali się iście twórczymi. Twórczość wszakże duchową zaniedbali prawie zupełnie. Nie potrafili wyzyskać pierwiastków fantazyi rodzimej (latyńskiej), woleli gotowe wzory przenosić z Grecyi, złoty wiek ich rozpędu poetycznego

trwał krótko, prześlicznie wykształcił język, ale nie wydał żadnego arcydzieła wszechświatowego: poezya, sztuka, nauka, wszystko to czerpane z wzorów greckich, stanowiło raczej zabawkę, w najlepszym razie zajęcie umysłów wyjątkowych, niżeli wyraz ogólnej myśli, i dążności narodu.

Jedni zatem i drudzy pracę swą urządzili zbyt jednostronnie: jedni w kierunku materyalnym, drudzy w kierunku intelektualnym, z pominięciem innych, I ta jednostronność wyszła im na złe. Zbyteczna decentralizacya politycznie zgubiła Grecyą. Już zwycięstwo Spartan nad Atenami, po długiej nienawiści dokonane przy Ajgos-Potamos, było hasłem tej zguby, której dokonali Macedonowie a w ślad za nimi Rzymianie. Przy całej pracy umysłowej, Grecy nie docenili ważności materyalnych czynników ustroju państwowego, tak, iż gdy ten uległ silniejszemu naporowi, ogarnęło go zdrętwienie. Rzymianie przeciwnie, dzięki silnej centralizacyi, pomimo głębokiego upadku moralnego i klęsk, walących się ze wszystkich stron świata, państwowo przetrwali wieki całe, tak, że kiedy państwu ich odcięto jednę głowę w Rzymie, jeszcze organizm państwowy dyszał długi czas drugą głową w Byzancyum.

Ale zachodzi tu fenomen osobliwy: zwyciężeni, przeżyli zwycięscow. Nazajutrz po upadku Rzymu, nie było już na świecie ani jednego Rzymianina: pozostał po nich język, przez Kościół, i kodeks Justyniana przyjęty przez wszystkie narody ucywilizowane—ale razem z Państwem upadł i Naród. Upadek państwowy Greków począł się już od bitwy pod Cheroneą, ponieważ niemożna już było mówić o państwowości tam, gdzie załogi Macedońskie trzymały w klubach rozwój polityczny; pogłębiło go bardziej jeszcze panowanie Rzymian, pomimo utrzymania pewnych urządzeń lokalnych, jakby na otarcie łez przez zwycięscę pozostawionych, ale wewnętrzna istota narodu, natchniona tradycyą mitów, pracą filozofów, poetów i artystów, górowała tam wciąż nad opłakanemi warunkami bytu państwowego. Znamiennem jest, co jeszcze Cycero pisze w liście do brata Kwintusa, mianowanego wielkorządcą Azyi mniejszej, zaludnionej przeważnie przez Greków (Ad Quintum fratrem):—„Co do mnie, nie wstydzę się wyznać, powołując się na życie moje i na czyny moje, których ani o niezdarność, ani o lekkomyślność posądzać nie można, że to, do czego doszedłem zawdzięczam tym naukom i sztukom, jakie nam Grecya w księgach swych i pomnikach przekazała. Z tego też powodu, oprócz bezwzględnej sumienności w postępowaniu, jaka należy się wszystkim, szczególną względność okazywać winniśmy Grekom, tak, żebyśmy zasady od nich przejęte, tam, w śród nich mianowicie urzeczywistniali, dlatego właśnie, żeśmy się ich od nich nauczyli.“ — Tak pisze zwycięsca o zwyciężonych, których i wówczas jeszcze mieni „najoświeceńszymi ze wszystkich ludzi.“ A to że byli, „najoświeceńszymi,“ wydało też odpowiedni skutek. I to nie w tem mylnem znaczeniu, jak go określa wiersz na pochwałę Krasickiego:—„W twych dziełach Polski pamiątka zostanie, wdzięk iem ich wnucy będą się poili: zginęli Grecy, zginęli Rzymianie, lecz żyją wiecznie Homer i Wergili,“—Zginęli Rzymianie, tak; ale pomimo Macedonów i Rzymian, pomimo immigracyi Słowian, panowania i krwawego ucisku Turków, nie zginęli Grecy; wprawdzie ocaleli oni szczątkowo, tak jak i ich pomniki, ale zawsze ocaleli o tyle, iż było z czego odbudować państwo. — Słyszymy niekiedy zarzut: ależ ci Grecy dzisiejsi, to wcale nie owi z czasów Peryklesa! Prawda; ale czyż można

o dzisiejszych np. Francuzach powiedzieć, że też to ci sami, co w dobie Karola Martela? Językowo, porozumiewaćby się ci ostatni musieli przez tłómacza— i nic dziwnego: czas głęboko wyżłabia swoje ślady. A co do Greków, to jużciż zmiana religii, obyczajów, współbyt z plemionami zgoła obcego rodu, — wszytko to musiało zmienić rdzenną fizyognomią narodu, skruszyć i spopielić wiele pierwiastków, ale z pod tych popiołów wychylił się nowy Feniks, i upomniał o swe prawa do życia, tak, iż dzisiejsi Grecy, przetarłszy oczy po wielu wiekowym letargu, i zajrzawszy do ksiąg Homera, Eschilosa, Platona, Arystotelesą, stanąwszy przed arcydziełami Fidyasza i Praksytelesa, mieli prawo w języku dla tamtych zrozumiałym zawołać: Witajcie nam, przodkowie! wasze dzieła to nasza własność! — I niechaj im kto sprobuje zaprzeczyć... Takim głosem nie przemówi żaden Fenicyanin, ani Kartagińczyk, żaden Trak, ani Part, ani nawet Rzymianin, chociaż liczne zostawili potomstwo. Przemawiać mogą tylko ci, którzy w swoim czasie uchodzili za „najoświeceńszych.“ — i lubo przez nierozwagę utracili byt państwowy, w bycie rzeczywistym utrzymała ich oświata, i do wznowienia bytu państwowego dopomogła.

Dla tego też, i my, po wolności, za drugi, główny filar państwowy wskazaliśmy oświatę. Ależ na tem polega mądrość państwa, ażeby tę oświatę należycie poprowadzić. Oświecony były Egipt, lecz tam oświata stanowiła wyłączność jednej tylko kasty, razem z nią powstała, razem też z nią zginęła, i nie było kogo, coby mógł podjąć spadek. W Rzymie, oświatę uprawiało tylko społeczeństwo wyższe, i to nie jako potrzebę konieczną, lecz jako ostentacyjny dodatek do życia wystawnego. — W Grecyi płynęła ona szeroką falą wśród ludu, popychana tysiącami ramion, wdrożyła się w organizm ogołu do tego stopnia, że bogaci Rzymianie nawet niewolników greckich przyjmowali do siebie, skrypto rów, bibijotekarzy, nauczycieli dzieci: tak głęboko tkwiąca tam w organizmie społecznym, mogła ona przetrwać, jako jeden z rysów narodowych.

Owóż, oświata powinna być nasamprzód, tak jak we wszystkich dzisiejszych państwach pochodzenia giermańskiego, gdyż, jako powszechne, nietylko dostarczyć może państwu zdolniejszych do pracy członków, ale i zaprowadza pomiędzy nimi w pewnym stopniu jedność uczuć i kierunków, czego nie dokonywa bezwarunkowo nawet wspólność religijna, jak się to okazało w wewnętrznych stosunkach Polski. Powtóre, oświata iść powinna w ślad za potrzebami, zamiast postępować drogą od nich niezależną, inaczej, byłaby ona prostym dyletan tyzmem, jak w Rzymie, nie zaś siłą produkcyjną, jak w Grecyi. Ponieważ zaś człowiek ma potrzeby podwójne: materyalne i duchowe, w rozmaitych epokach z rozmaitem napięciem się obowiązujące; przeto i oświata w dwóch tych kierunkach, z odpowiednią równowagą, a zawsze ku celom najwznioślejszym, prowadzoną być winna. Nie tu miejsce określać szczegółowe warunki oświaty, polegającej na klasyfikacyi nauk, o czem wreszcie objaśnienia znajdą czytelnicy w odpowiednich artykułach naszej „Encykopedyi;“ ale warunki ogólne, jakie tylko co wymieniliśmy, pod względem państwowym, są niezaprzeczone: Dość spojrzeć okiem dokoła, ażeby się przekonać, że im które z państw bliższem jest spełnienia u siebie tych ogólnych warunków oświaty, tem jest stosunkowo silniejszem politycznie i kulturalnie. Organizacya oświaty, to tajemnica potęgi państwa.

Ale, ażeby zorganizować oświatę, potrzeba przedewszystkiem urządzić szkołę, t. j. szczególny organ państwowy dla tych, których chcemy uczynić oświeconymi, albowiem oświata nie jest to coś takiego, coby do człowieka przylegało samo nie wiedzieć skąd: oświata na nikogo nie poluje, za nikim nie goni: tkwi ona w naturze i we własnościach duszy ludzkiej — i trzeba ją stamtąd dobywać drogą pracy i doświadczenia. Oto zadanie szkoły. I znowu przedstawiają się tu konsekwencye: jeżeli Państwo stoi na dwóch filarach, t. j. wolności i oświacie; jeżeli warunkiem oświaty jest szkoła, to jakąż ono troskliwością winno otoczyć ten organ, ażeby, stworzywszy go, nadać mu sprawność pożądaną. Winno ono nasamprzód samo w sobie wyrozumieć, czego wymaga od szkoły w widokach własnego dobra nietylko na dziś, ale i na przyszłość, głównie na przyszłość, bo dziś przemija, a Państwo jest (powinno być) nieśmiertelne; więc ci, co żyją dziś, nie zarodki śmierci, lecz środki życia powinni zostawiać po sobie. Te środki daje dobra szkoła, wprowadzająca na scenę życia narodowego nowe zastępy przyszłości. Jakież więc troski, jakie ofiary mogą być zbyteczne dla tak wspaniałego celu? Takiej szkoły nie było w Polsce, i dla tego głównie — dziś niema już różnicy zdania—Rzeczpospolita upadła. Szkoła nasza, jak raz, jeszcze za Piastów, przykucnęła w cieniu zakrystyi, tak już ze swojem trivium i quadrivium, później ze swojem Alwarem, nigdy się z tego mroku wydobyć nie mogła. Oto co pisze o niej w 17 wieku Krysztof Opaliński: „Chłopca przez siedm lat bawią samą gramatyką, którą, jako papuga, trzepie bezrozumnie; za najwyższą mądrość uczą go poczytywać macaronice mówić; prócz łaciny, liznął jeszcze tego i owego i przechwala się: Umiem wszystko! Naprzód jestem astronom: piszę m i n u c y e (kalendarze); jestem przytem o r a t o r, jakiego tu nie ma kraj ten, wszystka Polska! Umiem oracye pisać, jurysta ze mnie szumny, czytałem j u s (prawo) w szkołach“ i t. d. Zgorszony satyryk samochwałami, powiada od siebie nader znaczące słowa: „Taka to twoja nauka, mój miły astrologu, miły oratorze, filozofie, jurysto, medyku, e t n i h i l! Pójdź jeno do obcych ziem: nauczysz się dopiero, co to człowiek uczony, albo nadto człowiek mądry. Tu u was, gdy kto sobie łaciną pomaże gębę, zaraz uczony, zaraz człowiek godny“.

To powiedzenie satyryka: „Pójdź jeno do obcych, a tam nauczysz się mądrości“, stanowi zabójczą krytykę naszej szkoły ówczesnej. Istotnie, kiedy na zachodzie, po Koperniku, odkrywano nowe cuda na niebie i ziemi, u nas w szkołach „mazano sobie gębę“ łaciną, precz aż do czasów Konarskiego, tak, że pierwszym adeptem algiebry był dopiero Śniadecki — i w tym stosunku szła cała oświata. P a ń s t w o nasze oślepło na wszelki postęp, ogłuchło na wszelkie nawoływania pojedyńczych myślicieli i proroków, upierało się jedynie przy złotej wolności, która nie podpierana drugim filarem, — oświatą, przerodziła się w żelazną niewolę.

Państwo jest wielką machiną a tak skomplikowaną, że ażeby sobie zapewnić bieg prawidłowy, potrzebuje obsadzić wszystkie posterunki odpowiednią ilością działaczów sprawnych. A skądże ich będzie brało, jeśli ich nie przysposobi u siebie? Będzież ich pożyczać skądinąd? Odsyłać sprawy sądowe do Magdeburga, jak było w Polsce (Ostroróg)? Hańba, tastimonium paupertalis! Nie, ono ich wyhodować powinno we własnej szkole, zdolnych a duchem narodowym przeję-

tych synów ojczyzny, dbałych o jej chwałę i wielkość. A więc organizacya szkoły, jako kuźni przyszłych losów narodu, stać powinna w rzędzie naczelnych interesów Państwa.

Ale któż to się ma zająć tą organizacyą? Powiadamy: Państwo... Prawda, lecz w jakiż to sposób? Jużeśmy na początku powiedzieli, że państwo—to zbiorowisko, gromada, większa lub mniejsza, ale zawsze gromada. Więc, czy to ta cała gromada ma wszystko robić? Są utopiści, którzy dla utrzymania osobistej wolności, tak sobie to wyobrażają, między innymi J. J. Rousseau, który w „Contrat Social“ tak ustawicznie o byle co zapędza swych obywateli na różne wiece dla narad i uchwał, że istotnie niewiadomo kiedy oni mają czas do innych prac, nieodzownych w życiu. Nie tak to odbywało się i odbywa w rzeczywistości dziejowej. Na czele gromady, mającej w przyszłości stać się państwem (w analogii do dzisiejszych jeszcze plemion, t. zw. dzikich) stoi zawsze jeden, czy to naczelnik hordy, czy emir lub patryarcha, czy bazyleus (król) itd., ale zawsze jeden. On to rządzi gromadą, prawem nadanem lub wziętem, mocą nieograniczoną, dziedziczną w porządku patryarchalnym (gdzieniegdzie i matryarchalnym). Jeżeli zdolnym jest sam lub przez swych następców doprowadzić gromadę do pewnego stanu dojrzałości, godnego nazwy społeczeństwa, to ona przez samą wdzięczność zostawia w ręku takiego dygnitarza czas jakiś rządy niezaprzeczalne, tem bardziej, iż tacy zwierzchnicy, ludzie po większej części (jak to najwyraźniej widzimy w Grecyi) uchodzą za pobratymców bożych. Ale ostatecznie urok pryska, i obywatele z jakichbądź przyczyn nie czują się zadowolonymi z rządów jedynowładnych, a wtedy następuje przeciwko nim reakcya, która kończy się zwykle większemi lub mniejszemi ustępstwami na rzecz ogółu, tak, iż każdy naród według słów znakomitego statysty: „otrzymuje rząd, na jaki zasłużył“.

Jakikolwiek wreszcie rząd, nosi on na sobie charakter podwójny: prawodawczy i wykonawczy, t. j. wydaje ustawy obowiązujące całą społeczność, oraz czuwa nad ich wykonaniem przez pośrednictwo pewnych organów, zwanych ministeryami. Owóż, im liczniejszy i bardziej stanowczy głos ma samo społeczeństwo w stanowieniu ustaw obowiązujących wszystkich, tem rząd jest liberalniejszym; im mniej, tem bardziej posuwa się on w stronę jedynowładztwa, tak, iż na jednym punkcie tej osi widzimy np. dzisiejszą Francyą, Szwajcaryą, Stany Zjednoczone Ameryki, na drugim Maroko, pośródku szereg monarchij konstytucyjnych, mniej lub więcej ograniczonych przez parlamenty, czyli ciało zbiorowe, wolnemi głosami wybrane z pośród obywateli, których przywilejem i obowiązkiem jest układanie ustaw i przedstawienie do sankcyi monarszej. Umowa między monarchią a społeczeństwem polega na karcie konstytucyjnej; ona to stanowi główną podwalinę obustronnego stosunku i zakreśla miarę obustronnych ustaw i ograniczeń. W zakresie prawodawczym, monarcha w razie, gdyby się nie zgadzał na uchwałę parlamentu, może go rozwiązać, raz lub dwa, ogłosić nowe wybory w nadziei otrzymania składu powolniejszego jego zapatrywaniom; konstytucya, wreszcie, oprócz parlamentu, ustanawia tak zw. izbę wyższą, w moc innego rodzaju wyborów, która stanowi ogniwo rozjemcze mię-

dzy nim a panującym: w żadnym jednak razie wola monarchy daleko zachodzić nie może; brak jej głównego do działania nerwu, czyli pieniędzy, gdyż klucz od skarbu publicznego pozostaje w ręku parlamentu, który na przeprowadzenie wszelkiego projektu ma prawo kredytu udzielić albo odmówić. Za to cała władza wykonawcza spoczywa w ręku monarchy, sprawującego ją przez ministrów swojego wyboru, a władza taka w zdolnym ręku i przy dzielnej pracy jest ogromną, z którą parlament liczyć się musi. Nie sztuka to, przy dobrem rozważaniu pewnych warunków ekonomicznych, uchwalić np. budowę drogi żelaznej; ale sztuka zbudować ją dobrze i administrować umiejętnie, z oszczędnością grosza publicznego. Cóż dopiero mówić o ułożeniu warunków traktatu handlowego z mocarstwami innemi, traktatu pokoju lub o prowadzeniu wojny, gdyby się okazała nieuniknioną. Co mówić o pokierowaniu, w ustanowionych granicach, edukacyą publiczną: o zabezpieczeniu nietykalności osób i mienia i t. p. Jakichże ku temu potrzeba talentów i sił.

Wszystkiego tego bowiem domagają się jednostki od Państwa. Ktokolwiek więc staje się jego mandataryuszem lub głową, człowiek pojedyńczy, lub ciało zbiorowe, bierze na siebie ciężką odpowiedzialność, jako widomy wyraz Państwa, jako jego rząd. Dla tego też niewolno bezwarunkowo twierdzić, który rząd jest najlepszym. W teoryi, ze względu na logiczny stosunek człowieka do człowieka, nietrudno go scharakteryzować; ale w znaczeniu państwowem, ten rząd jest najlepszym, który najlepiej odpowiada w danej chwili umysłowemu stanowi społeczeństwa związanego w Państwo. To zaś, czy je uorganizuje siła, czy umowa, ażeby się utrzymać mogło, potrzebuje jeszcze wyższego pierwiastka, bez którego siła nie pohamuje się żadnem wędzidłem, trwałego nie utworzy nic, i nawzajem bez tego pierwiastka umowa wszelka pozostanie bez rękojmi. Pierwiastkiem tym, uznanym niemal jednomyślnie przez filozofów, słusznie uchodzących za mistrzów i twórców nauk politycznych (Platon, Arystoteles, Spinoza, Hegel), jest m o r a l n o ś ć w całej rozciągłości zasady. Innemi słowy, w Państwie dobrze urządzonem nie dosyć jest, ażeby każdy spokojnie używał najistotniejszych praw natury swojej, rozumie się z zastrzeżeniami, bez których nie podobnym byłby żaden układ społeczny, musi on nadto dostępnemi mieć wszelkie środki, potrzebne do rozwoju jego zdolności w miarę czekających nań obowiązków i do rozciągnięcia moralnego celu bytu. Jeżeli ludzie nie są świadomi swych obowiązków, a instytucye państwowe nie stawiają sobie za cel i skutek uświadomienia ich o tem i wdrożenia, to możnaż się spodziewać, aby obywatele szanowali wzajemnie obowiązki względem siebie? Można ich do tego tylko zmusić... Niezawodnie i przymus oddaje przysługi wówczas, gdy gromada jeszcze pozostaje w stanie hordy, ale nie wtedy, gdy przybiera charakter społeczeństwa. Niepodobnaż, ażeby za każdym uczestnikiem stał ktoś z ramienia rządu i uważał, czy nie popełnia czegoś przeciwnego prawu, a do spełnienia obowiązku zmuszał. Pięknyż byłby to rząd.

W myśl tego, cośmy powiedzieli wyżej, Państwo, jak to wreszcie wybornie sformułował Hegel (Fil. prawa część 3), jest to społeczność świadoma swej jedności i celu moralnego, a dążąca do niego żywo jedyną i niepodzielną wolą ogó-

łu. Pierwiastek moralny nie wyklucza zaprawdę użycia siły, kiedy chodzi o powstrzymanie niesprawiedliwości, zamachu na wolność i porządek publiczny; ależ nie można spychać Państwa do roli organu policyjnego: ono—to ojciec, a każdy rozumny ojciec pragnie, ażeby syn jego postępował dobrze nie przez bojaźń kary, lecz przez miłość cnoty. Daremnemi byłyby wszelkie środki represyjne, gdyby zło tkwiło w sercu organizmu; a dzieje się to wówczas właśnie, kiedy większość narodu pogrążoną jest w ciemnościach dla braku środków oświaty, w zezwierzęceniu dla braku wpływów moralnych, w nędzy (malesuada fames) dla nieznajomości środków zarobkowania. Państwo, jako ogólny mandataryusz spraw danego społeczeństwa, ma zarazem w ręku wszystkie środki, zapobiegające takiemu stanowi. Uosabiając w sobie ów pierwiastek moralny, uważany przez wszystkich mistrzów państwowości za ducha ożywczego budowy, działać ono powinno na pojęcia i uczucia poddanego sobie ogółu, troszcząc się zarazem o jego dobrobyt, oraz należyty rozwój sił i zdolności. Powinno ono zatem, w ostatecznej treści swego zadania, wszystkie warstwy społeczne, stosownie do zajęcia i potrzeby każdej, obdzielić odpowiednim zasobem wiedzy; powinno, przez właściwe wychowanie zaszczepić im nietylko miłość dobra, ale i jego praktykę udostępnić, wpoić szacunek dla praw i instytucyj, miłość dla ojczyzny i rodziny, a nadewszystko wiarę w Opatrzność i sprawiedliwość boską, która w rozmaitych postaciach, odpowiadających rozmaitości umysłów, a zgodnie z wolnością sumienia, stanowi siłę i pociechę rodu ludzkiego (wbrew wszelkim nowoczesnym sofinizmom). Powinno też ono, silny popęd nadając przemysłowi i sztukom, otwierając punkta zbytu handlowi, umiejętnie wyzyskując rozmaitość zdolności i talentu, dopomagając do wyrabiania się niezamożnym, a widocznie ku celom wyższym przeznaczonym—stworzyć miejsce dla wszelkich uzdolnień, dla wszelkiego rodzaju zatrudnień, przynoszących pożytek moralny i materyalny krajowi. Pod takiemi tylko warunkami wszechwładztwo Państwa nie będzie wyrazem pustym, a wyobrażający je rząd zyska poszanowanie i miłość ogółu.

Kaź. Kaszewski.

Papi Jadwiga (Teresa Jadwiga). Znana powszechnie i bardzo ceniona autorka powieści i powiastek dla dzieci i młodzieży i przełożona zakładu naukowego dla dziewcząt w Warszawie, urodziła się d. 19 września 1843 r. w Szczegocinie pod Warszawą z ojca Włocha i matki Polki (Teodozyi z Gałęzowskich), zmarła w Warszawie w d. 29 czerwca 1906 r.

Otrzymawszy bardzo staranne wykształcenie prywatne, Jadwiga Papi w r. 1871 poświęciła się zawodowi pedagogicznemu i założyła pensyą, która pod każdym względem prowadzoną była wzorowo. Cechował ją niezwykle serdeczny, iście macierzyński stosunek przełożonej do swych wychowanek, co było świadectwem głębokiego umiłowania obranego zawodu. Nie było jednak danem Papi utrzymać się na obranem stanowisku. Z rozporządzenia ówczesnej władzy szkolnej zmuszona była zrzec się w r. 1886 kierownictwa, jako

nie posiadająca dostatecznych kwalfikacyj na przełożoną, z powodu nieznajomości języka państwowego. Odtąd Papi poświęciła się nauczaniu prywatnemu i pracy literackiej na niwie literatury dziecięcej, którą już w r. 1872 uprawiać zaczęła. Jakoż pierwsza jej próba w tym kierunku ukazała się w „Przyjacielu Dzieci“ p. t.: „Mali Podróżnicy“. Niewielka ta praca zawiera historyczny opis Krakowa i jego pamiątek.

Poświęcenie się pracy literackiej Teresy Jadwigi było może bardziej pożądanem, niż wyłączne oddanie się zawodowi wychowawczemu. Niwa bowiem literatury dziecięcej była ubogą w owym czasie, nie tyle pod względem ilościowym, ile jakościowym. Po śmierci znakomitych twórców literatury dziecięcej, jak Hofmanowa i Jachowicz, w braku oryginalnych utworów w języku ojczystym, pojawiać się zaczęło mnóstwo przekładów z literatury obcej, które bez żadnego wyboru dawano w ręce młodzieży.

W tej to przełomowej chwili, kiedy nie było jeszcze fachowej krytyki literatury dziecięcej, daje się poznać Teresa Jadwiga, jako autorka licznych obyczajowych i historycznych powieści. Szczególniej te ostatnie tchnęły gorącem umiłowaniem przeszłości. Nie darmo Jadwiga Papi była wnuczką chorążego wojsk polskich z czasów kościuszkowskich. Żywa tradycya nadawała im cechę naturalności i prawdy. Teresa Jadwiga w r. 1880 zaczęła umieszczać swe prace w „Wieczorach Rodzinnych“, w tymże roku powstałych, a oprócz tego pisywała do „Świata“, wydawanego przez Adama Wiślickiego. Obok współpracownictwa w pismach pedagogicznych, Papi wydawała wiele powieści oddzielnie w książkach. Jakoż, na każdą gwiazdkę pojawiała się jedna, a czasem i więcej z jej powieści.

Pierwszą, pod względem chronologicznym, książkę wydała Papi pod tyt.: „Chwile rozrywki“, obejmującą sześć moralnych powiastek dla starszych dzieci. Jako najpierwsza praca, słabszą jest od późniejszych utworów, lecz i w niej tkwią już w zawiązku te wszystkie zalety, które cechują późniejsze. Do nich przedewszystkiem należy szlachetna dążność do rozwijania w młodocianych duszach takich przymiotów, jak: wytrwałość, poświęcenie dla rodziny, współczucie dla ubogich i nieszczęśliwych, a natomiast piętnowanie próżności, zarozumfałości i sobkostwa. Za ujemną stronę tych powiastek należy poczytać: brak prawdy życiowej i psychologicznej, oraz zbyt długie tyrady wygłaszane przez dzieci.

W r. 1888 wydała Papi podręcznik do nauki historyi Polski pod tytułem: „Opowiadania Ciotki Ludmiły“, drugiej części jednak, zawierającej opowiadania z czasów nowszych, począwszy od XVII wieku, nie mogła wydać jednocześnie z powodów od niej niezależnych. Cenzura postawiła swe veto. Pojawiła się ona w druku dopiero w lat 10 pod tytułem: „Nowe opowiadania Ciotki Ludmiły“. Ostatnimi czasy nosiła się Papi z zamiarem objęcia powieściowym sposobem, na wzór Kraszewskiego, całokształtu historyi Polski dla dzieci; lecz, niestety, nie doprowadziła już swego zamiaru do końca. Pierwszą powiastką z tego cyklu, ułożonego w porządku chronologicznym, jest: „Przed Świtem“; zawiera ona opisy czasów pogańskich.

Powiastka powyższa, zarówno jak i wiele innych, których nie mogła przeprowadzić przez cenzurę warszawską, wydana została w Petersburgu przez Grendyszyńskiego. Prócz tych, „Obrazki dziejowe“ (Warsz., 1879), „Przeszłość Warszawy“ (Warsz., 1882), „Z lat minionych“ (Warsz., 1887), „Wielki król“, „Wojna domowa“, „Dworzanie królewicza Jakóba“, „Krzywousty“, wreszcie: „Błysk słońca“, z czasów Napoleona I, uzupełniają zbiór powieści, osnutych na tle dziejów ojczystych.

Zrażona trudnościami, stawianemi jej przez cenzurę co do powieści tworzonych na tle przeszłości rodzimej, Papi zaczęła czerpać temata do swych powieści z historyi powszechnej. Tak powstały powieści na tle dziejów Słowiańszczyzny południowej: „Na pobratymczej ziemi“ (Warszawa, 1889), „U szczytu i nad przepaścią“ (Warszawa, 1896). Ostatnia jest historyą dwojga dzieci słowiańskich, Sławka i Diwy, porwanych i sprzedanych kalifowi Kordowy. Na wspaniałym dworze kalifa, Diwa tęskni do swoich, ale Sławko, upojony zaszczytami, które zdobył własną zasługą, zapomina o rodzinnym kraju, daje się unieść dumie i ginie pośród intryg zazdrosnych dworaków. Na tle dziejów starożytnego Rzymu pojawiła się powieść: „Dwie siostry“. Jest to bardzo zajmujące opowiadanie, osnute na tle wojen z Germanami za czasów Augusta — kończy się klęską Warusa w lesie Teutoburskim. Obok zajmującej fabuły, uwydatnia się w opowiadaniu tem tendencya wysoce humanitarna. Charakter dwojga dzieci rzymskich: Sabiny i Kajusa, które, wbrew wpływom otoczenia, oburzają się na okrucieństwa, jakiego dopuszczają się Rzymianie na jeńcach wojennych; natomiast, Letycya, siostra Sabiny, piękna, dumna, lecz okrutna żona Warusa, podżegająca go do surowości względem podbitych Germanów, wstręt tylko budzić może w każdem młodem sercu. Powyższa powiastka, wydana łącznie z opowiadaniem na tle dziejów Albanii i Turcyi, a zatytułowanem „Książę gór i przepaści“, jest prawdziwą ozdobą naszej literatury dla młodzieży dojrzewającej. W powieści tej przedstawia autorka stan Albanii pod panowaniem Turków, a w bohaterze swym daje piękny przykład walki o wolność. W ostatnich latach swego życia Teresa Jadwiga napisała i wydrukowała w Krakowie, pod pseudonimem Teresy Gałęzowskiej, historyą porozbiorową, ujętą w 4 powiastki, opisujące ostatnie chwile Rzeczypospolitej, powstanie Kościuszki, rewolucyą listopadową i powstanie z r. 1863. Oprócz tego wydała w r. 1896 w Krakowie: „Po ciernistej drodze“, powieść historyczną z dziejów 1830 r. Pojawiła się następnie: „Walka“ (Warszawa, 1896), udatna przeróbka z powieści francuskiej, w której autorka zajmująco streszcza główny przebieg wojny francusko-pruskiej w 1870—71 r. W przebiegu tej kampanii poznajemy przyczyny klęski, jesteśmy świadkami klęski pod Sedanem, kapitulacyi Napoleona III, rozruchów paryskich i tryumfu Prusaków.

Obok powieści historycznych, z pod pióra Teresy Jadwigi wychodziło mnóstwo powieści z dążnością moralizatorsko-wychowawczą, z których kilka odznaczało się artystyczną wartością. Wymienimy je tu kolejno: „Ze świata

rzeczywistości i świata fantazyi“ (Warszawa, 1880). Zbiorek powiastek, będący spopularyzowanem dla dzieci hasłem poety: „Zgińcie me słowa, wstańcie czyny moje“. Wszyscy występujący tu bohaterowie i bohaterki, to starsze dzieci o tkliwem sercu i dobrych chęciach; lecz gdy u jednych na tych chęciach wszystko się kończy z powodu sentymentalnego marzycielstwa i braku wytrwałości, inne okazują wiele siły i energii, niezbędnej do czynu. Najsłabszą jest pierwsza powiastka pod tytułem „Marzycielka“, najbardziej zaś zasługującą na zaznaczenie „Poczciwy Antek“. „Podarunek dla dobrych dzieci“ (Warszawa, 1885) zawiera 40 powiastek, słusznie przez autorkę nazwanych moralnemi. „Kopciuszek“; tendencyą tej powieści jest przeświadczenie, iż kopciuszki domowe stać się mogą zaszczytem i podporą rodziny, że talent nie uwalnia kobiety od poświęcenia się, że dzielić ona może i powinna obowiązki względem rodziny z zamiłowaniem do sztuki. Inny zbiorek powieści, p. t. „Szlachetne marzenia“ (Warszawa, 1888), obejmuje pięć powiastek, z których najlepszą, pod względem artystycznym, jest „Stacho“, przedstawiająca piękną postać wiejskiego chłopaka, żądnego nauki. Powiastka ta w skróconej przeróbce, pod zmienionym tytułem „Antek Sierota“, zajęła miejsce wśród tanich wydawnictw ludowych. (Sama autorka za najlepszą pod względem artystycznym uważała wspomnianą wyżej powiastkę „Stacho“, oraz „Doczekali“.) Najmniej udatną z tego zbiorku powiastką jest „Królowa lilij“, niezbyt jasna allegorya. W książce „Z różnych sfer“ (Warszawa, 1888) mieszczą się 4 powieści, osnute na stosunkach współczesnych. W „Kolegach“ przeprowadziła autorka myśl, że nie urodzenie, ale osobiste zasługi i uczciwość stanowią wartość człowieka. Drugą powiastką jest historya młodej dziewczyny, wywalczającej sobie byt po śmierci bogatej opiekunki. W ostatniej, wziętej z angielskiego — stopniowa poprawa dziewczyny zazdrosnej i nieszczerej. Tendencya wszystkich powiastek zasługuje na gorące uznanie. W powieści „Różne ścieżki“ (Kraków, 1892), przeznaczonej dla dorastających panien, myślą przewodnią jest potrzeba pracy, energii, samodzielności w kobiecie, a nadto ilustracya tej tak ważnej, a często przeoczanej prawdy, że tylko w zawodzie, odpowiadającym naszym zdolnościom i upodobaniom, możemy znaleźć prawdziwe szczęście. „Ognisko rodzinne“ (Warszawa, 1893) jest powieścią o losach licznego rodzeństwa, które, rozumnie i praktycznie wychowane, daje sobie radę w życiu, znajdując w każdej przygodzie i niepowodzeniu pociechę i podporę we wzajemnej miłości. Młodzi czytelnicy mają tu przykłady poświęcenia, wytrwałej pracy, mają silnie napiętnowaną lekkomyślność i życie nad stan. „Podarunek Wujaszka“ (Warszawa, 1892) zawiera trzynaście powiastek, jedna milsza i wdzięczniejsza od drugiej, ozdobionych kilku doskonałemi chromolitografiami. W opowiadaniu „Złe i dobre duchy“ (Warszawa, 1896) w bardzo zajmujący i plastyczny sposób odmalowała autorka kilka młodych postaci na tle życia domowego i szkolnego. „Talizman Janka“ (Warszawa, 1895) jest książeczką o bardzo szlachetnej tendencyi; rozwija w niej autorka myśl, iż serce, kochające pra-

wdziwie, jest talizmanem przeciw zwątpieniu i wszelkim przykrościom życia. Ubogi Janek kocha gorąco rodzinę, dla której mimo lat młodych pracuje. „Szlachetne serca“ (Warszawa, 1897), zbiór trzech powiastek: „Miłosierdzie“, „Niekochana“ i „Poczciwe zamiary“. W „Miłosierdziu“ mamy obrazek smutnego życia ubogiego chłopczyny, którego matka, zajęta pracą wyrobniczą, pomimo całego przywiązania nie może osłonić dziecka od prześladowania złośliwego rówieśnika. Litościwa córka doktora bierze wreszcie pod opiekę chorego Tomusia i umieszcza w szpitalu dziecięcym. Chłopczyk odzyskuje zdrowie, a miłosierdzie jest spójnią, łączącą ubogich i bogatych. „Niekochana“, to nieśmiała i skryta z natury dziewczynka, która, widząc, iż rodzice więcej się zajmują jej słabowitą siostrą, wyobraża sobie, że jej nikt nie kocha, i dręczy się tem przypuszczeniem. Przypadek wyprowadza ją z błędu i uczy, że szczerość i zaufanie są to konieczne warunki miłości. „Poczciwe zamiary“ jest najsłabszą z powiastek, mimo bardzo pięknej myśli. Antoś ma wielkie zdolności i zamiłowanie do mechaniki, lecz dla dobra rodziny zajmuje się ogrodnictwem, dopóki go w tej pracy brat młodszy zastąpić nie może. Nadzwyczaj słabo, pod względem prawdy, opracowana jest część druga, gdy chłopiec dostaje się wreszcie do fabryki, jest w niej prostym wyrobnikiem, a następnie—aż dyrektorem!!!

Oprócz powieści, wymienionych wyżej, i współpracownictwa we wszystkich istniejących pismach, poświęconych młodzieży, jak „Przyjaciel dzieci“, „Wieczory rodzinne“, „Moje pisemko“, „Mój przyjaciel“, w ostatnich latach życia wydała Teresa Jadwiga cykl życiorysów p. t. „Obrazki z życia znakomitych Polaków i Polek“ (Petersburg, 1898), oraz szereg obrazków z życia dawnych kobiet p. t. „Ciche niewiasty“. W nich, w 12 opowiadaniach daje autorka przykłady cichej cnoty, stałości przekonań, odwagi, rezygnacyi, poświęcenia i miłości bliźnich, wybierając na bohaterki po większej części postacie historyczne. „Przez ciernie“, „Siostry“, „Zamek Burghaus“ i „Królowa szwedzka“ to dzieje znanych mniej więcej z historyi takich osobistości, jak: św. Elżbieta, ks. Turyngii, Jolanta, siostra św. Kunegundy—Jadwiga, ks. bawarska i Katarzyna Jagiellonka. „Patrycyuszka“, „Męczenniczki“, i „Szlachetny zamiar“ to chwile z życia świętych lub śmierć ich męczeńska. Inne powiastki dają piękne obrazy cnoty, poświęcenia i miłości bliźniego, ucząc, że na każdym stanowisku człowiek może służyć Bogu i ludziom, co głównym jest celem życia. W ostatnich latach życia Teresy Jadwigi ukazała się w druku jej powieść p. t. „Klementyna“, której bohaterką była pierwsza autorka dla młodzieży, a tłem obraz z życia w początkach XIX wieku. W opowiadaniach historycznych p. t. „Czyny nauczające“ chodziło autorce głównie o znalezienie w przeszłości dziejowej przykładów, któreby można podać młodzieży, jako wzór godny naśladowania.

Oto w ogólnych zarysach dorobek przeszło 35-letniej pracy literackiej Teresy Jadwigi. Gdy weźmiemy pod uwagę, iż oprócz pracy na polu piśmiennictwa, lekcyj prywatnych, lekcyj na pensyi, poświęcała jeszcze do 12

godzin tygodniowo na nauczanie bezpłatne w zakładach dobroczynnych, oraz wychowywała dzieci bądź siostry swojej, bądź brata: wówczas przyznamy, iż życie Jadwigi Papi nie było bezczynnem a praca bezpłodną.

W r. 1877 obchodziła jubileusz 25-letniej pracy autorskiej. W obchodzie uczestniczyły oprócz miłujących ją szczerze uczennic i koleżanek, także ówczesne Towarzystwa i Związki Oświaty Ludowej, czytelnie i inne instytucye społeczne. Wówczas też uczennice i koleżanki Teresy Jadwigi wydały ku jej uczczeniu „Książkę Jubileuszową“, z której dochód miał stanowić zapomogę materyalną dla zasłużonej jubilatki. Lecz ta ostatnia grosza z tego źródła nie obróciła na potrzeby własne, wszystko bowiem przeznaczyła na cele oświaty ludowej. Teresa Jadwiga chlubnie się zapisała w literaturze, dziejach oświaty i miłosierdzia; pracując na różnorodnych niwach społecznych, była przedewszystkiem zawsze i wszędzie dobrą Polką.

E. Żypowska.

Papłoński Jan. Dyrektor Instytutu Warszawskiego głuchoniemych i ociemniałych, profesor Szkoły Głównej warszawskiej i Uniwersytetu.

Pochodzący z bogatej niegdyś rodziny szlacheckiej Papłońskich-Wilbutowiczów, urodził się d. 21 listopada 1819 r. w Widzach, mieście podówczas powiatowem w gub. Wileńskiej, dziś w Kowieńskiej. Nauki początkowe pobierał w mieście rodzinnem, następnie od 1832 r. w gimnazyum w Wilnie, poczem wstąpił na uniwersytet w Moskwie, na wydział filologiczno-historyczny, który ukończył ze stopniem kandydata. Było to w czasie, gdy Linde marzył o Słowniku porównawczym wszystkich języków słowiańskich. Minister oświaty, Uwarów, zawiadomiony o tym zamiarze przez Pogodina, przebywającego w r. 1839 w Warszawie, zajął się gorliwie jego urzeczywistnieniem i w r. 1844, będąc w Moskwie, przysłał dwóch kandydatów: Papłońskiego i Plewego na posady nauczycieli języka rosyjskiego do Warszawy, włożywszy na nich obowiązek dopomagania Lindemu. Młodzi ludzie, mający w przyszłości dokończyć rozpoczętej pracy, nie skąpili trudu, robiąc liczne bardzo wyciągi z dzieł różnej treści. Przedsiewzięcie to jednak, ze względu na ówczesny stan slawistyki, okazało się niemożliwem do wykonania.

Papłoński, jako nauczyciel szkoły obwodowej — po roku 1841 został młodszym nauczycielem języka rosyjskiego w gimnazyum II w Warszawie, w następnym zaś nauczycielem literatury rosyjskiej na Kursach pedagogicznych; obok tego wykładał w Szkole Sztuk Pięknych; wreszcie awansował na nauczyciela literatury rosyjskiej w gimnazyum gubernialnem i niezadługo potem na starszego nauczyciela tegoż przedmiotu w Instytucie Szlacheckim. Od r. 1853 w zawodzie nauczycielskim Papłońskiego następuje kilkoletnia przerwa.

Natomiast zajmuje inne posady: cenzora i tłomacza w Radzie lekarskiej do r. 1855, następnie przez lat 6 urzędnika do szczególnych poruczeń przy

kuratorze Okręgu naukowego Warszawskiego, jednocześnie zaś otrzymał katedrę literatury rosyjskiej w b. Akademii duchownej rz.-kat., którą zajmował jeszcze lat 8 od 1859 do 1867. Niezależnie od tego był wizytatorem szkół w Królestwie Polskiem (od 1861 do 1864), jako też członkiem Rady wychowania, prezydującym w komitecie egzaminacyjnym, tudzież w komisyach, układających ustawy szkolne, oceniających rozprawy i recenzye podręczników szkolnych, nadsyłanych na żądanie Wielopolskiego przez nauczycieli szkół średnich całego kraju. Z ostatniego tego tytułu uważać należy Papłońskiego za redaktora drukujących się prac wybranych; znane są nam dwa zbiory: Rozprawy i recenzye dzieł, dotyczących wykładu literatury i języka polskiego — drugi zaś, dotyczący nauk przyrodniczych. Wydawnictwo to, ważne dla badaczy historyi naszego szkolnictwa — nie jest znane: skazano je bowiem na zagładę równocześnie z upadkiem systemu Wielopolskiego.

Papłoński, jako wizytator, okazywał wiele energii i stanowczości, stając się postrachem mniej sumiennych i zdolnych nauczycieli. Należał też do komitetu, układającego projekt ustawy Szkoły Głównej, a następnie podjął się ważnej misyi: sprowadzenia do niej profesorów z innych dzielnic Polski. W dwa lata po otwarciu Szkoły Głównej (1864) otrzymał nominacyą na profesora gramatyki porównawczej w tejże Szkole i równocześnie prawie na dyrektora Instytutu głuchoniemych i ociemniałych. Po zwinięciu Szkoły Głównej utrzymał się jeszcze na katedrze w Uniwersytecie przez 2 lata, t. j. do 1871 r., wysłużywszy emeryturę za 30-letnią służbę. Działalność profesorską Papłońskiego ocenił może zbyt surowo wychowaniec Szkoły Głównej, znany lingwista Baudouin de Courtenay; umiarkowańszą nieco ocenę Józefa Krzywickiego znajdujemy w T. I monografii p. t. Szkoła Główna Warsz. (Kraków, 1900).

Drobne rozprawki i krytyki pomieszczał (oprócz w Bibl. Warszaw.) w Gazecie Warszawskiej, w „Kronice“ Bartoszewicza, w Czytelni Niedzielnej, w Encyklopedyi Powszechnej i in. W r. 1848 drukował w Dzienniku Minister. Ośw. rozprawę o Ewangelii reimskiej. W r. 1854 pomieścił w tymże dzienniku Uwagi lingwistyczne o języku rosyjskim w związku z innemi językami słowiańskimi. (Toż w osobnej odbitce). W r. 1856 znajdujemy w Bibl. Warsz. (t. IV. str. 213) Nowe świadectwo współczesne o Bolesławie Chrobrym. Tamże w roku następnym rozbiór książeczki Zoroastra w przekładzie Pietraszewskiego. W tymże roku (1857) Okrąg naukowy wydał „Opowiadania z pism polskich wyjęte“. Drugie wyd. 1859. W wypisach tych pomieścił Papłoński własnego pióra wiadomości z historyi i geografii Rosyi i Polski. W r. 1864 ogłosił przekład polski Kroniki Helmolda, do czego wypracował mapę słowiańszczyzny i objaśnienia do tejże mapy. Zamierzał dalej pracować w tym kierunku, gdyż wydawnictwu temu nadał ogólny tytuł: „Źródła do dziejów słowiańszczyzny“. W r. 1864 wydrukował „Lekcyą wstępną filologii porównawczej słowiańskiej“, mianą w Szkole Głównej. W r. 1865 litografował „Odczyty gramatyki porównawczej języków indo-europejskich“ W r. 1867 brał udział w odczytach na korzyść studentów i odczyt swój

„O początkach i rozmaitości mowy“ ogłosił w Gazecie Polskiej i w broszurze. Poniżej będzie mowa o pracach P-go, związanych z działalnością dyrektora Instytutu głuchoniemych i ociemniałych; tu dla ciągłości dodajemy: 1869 r. drukował w Bibl. Warsz. (t. I, str. 471) „Uwagi o rękopiśmie psałterza Floryańskiego“, które ukazały się też oddzielnie. Z okoliczności setnej rocznicy urodzin Lindego w r. 1871, napisał życiorys jego do Kłosów warszawskich (№ 304 i 5). P. Gabr. Korbut, autor życiorysu Lindego w niniejszej Encyklopedyi (t. VI), nie podaje w „Literaturze“ tego obszernego, źródłowego artykułu, co tu dopełniamy. Ostatnią pracą P-go na polu lingwistyki była obszerna krytyka „Przeglądu najdawniejszych pomników języka polskiego Kon. Małkowskiego“ w Bibl. Warsz. (t. I, str. 155) w r. 1873.

Dwudziestojednoletni zarząd Instytutu Warszawskiego głuchoniemych i ociemniałych (od 14 października 1864 r. do śmierci, t. j. do 28 listopada 1885 r.) stanowi największą zasługę Papłońskiego; jest to okres złoty Instytutu, zaszczytna karta w dziejach naszego upośledzonego szkolnictwa. Powierzony P-mu zakład, a raczej dwa złączone zakłady, były w upadku i należało je co rychlej przekształcić i podźwignąć.

Instytut głuchoniemych, założony z inicyatywy Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk w roku 1817 i rozwinięty przez wiekopomnej pamięci ks. Falkowskiego (ob. Tom IV Encyklopedyi), dostawszy się w r. 1831 w ręce energicznego i wykształconego nauczyciela Wawrzyńca Wysockiego (który wydał w 1836 r. dwa zeszyty „Pamiętnika o głuchoniemych“), przeszedł w r. 1837 pod kierunek ks. Józefata Szczygielskiego, którego dwie są największe zasługi: założenie oddziału dla ociemniałych w r. 1842, ku czemu nie bez wielkiego trudu nabył posesyą, sąsiadującą z Instytutem,— i ustalenie metod nauczania głuchoniemych podług panującego wtedy systemu Jägera. Była jednak okoliczność, tamująca rozwój tego tak pożytecznego, a jedynego w naszym kraju zakładu: z pod władzy edukacyjnej dostał się był pod zarząd Rady opiekuńczej zakładów dobroczynnych. Pozbawiło to instytut samodzielności, a co ważniejsza, wywołało upadek moralny: zakład naukowy stał się przytułkiem, nauczyciele zeszli do znaczenia... dozorców. Papłoński miał wiele warunków ku temu, aby zakład ten podźwignąć, uczynić go poniekąd chlubą Warszawy.

Wprawdzie nie był, jak poprzednik jego, specyalistą: metody nauczania głuchoniemych nie posiadał, odnośnego ruchu naukowego nie badał, nawet mimiki się nie nauczył,—miał przecież wiele warunków do przeprowadzenia zadania, którego się podjął. Znajomości z ławy uniwersyteckiej, które umiał dla dobra Instytutu wyzyskać, oraz rozległe w sferach biurokratycznych stosunki zapewniły mu wpływy i znaczenie u władzy i usunęły przeszkody. Przedewszystkiem opracował Ustawę i wyjednał jej zatwierdzenie (1866). Mocą tej zmiany Instytut powrócił pod zarząd Ministeryum oświaty, stał się szkołą. Dla szkoły potrzebne są podręczniki, — jakoż za staraniem P-go powstało ich w ciągu tego czasu kilkanaście. Zająć się tu nimi musimy choćby

dlatego, że mało są znane, a nawet w spisach bibliograficznych nie znalazły należnego sobie miejsca. Książki te przedewszystkiem dowodzą, że z nauczycieli głuchoniemych, których czoło stanowili wychowańcy b. Instytutu radzymińskiego, między którymi mogli być nawet dobrzy empirycy, — nie udało się stworzyć autorów. Jeżeli Papłoński nie zraził się brakiem współpracowników, dowodzi to tylko jego wytrwałości i wiary w owocność usilnej pracy. Na ogół rzecz biorąc, w książkach tych nie znajdujemy nic samodzielnego, nic twórczego, a tylko ujęcie, usystematyzowanie materyału, wyrobionego przez praktykę nauczania za czasów dawniejszych.

Nowy Dyrektor zastał już „Książkę do nabożeństwa dla głuchoniemych“ ułożoną przez Ks. Szczygielskiego (I wyd. 1841 II w. 1855) i „Naukę religii dla głuchoniemych“ (w czterech częściach) ułożoną przez Ks. Hollaka (wyd. 1855). Metoda nauki wymawiania i nauki języka była też już ustalona, a nawet przekazana w rękopisach Ks. Szczygielskiego, które weszły do „Przewodnika nauki wymawiania dla rodziców i nauczycieli“ i „Elementarza dla głuchoniemych“, wydanych przez Radę pedagogiczną Instytutu w 1870 r.

Poważne trzy dzieła: a) znakomita w swoim rodzaju, dwutomowa praca „Systematyczny sposób wykładu religii dla głuchoniemych“ zreferowana przez Ks. Jagodzińskiego, wyd. 1874—6 r., b) wielki „Słownik mimiczny“ Ks. Hollaka i Jagodzińskiego wyd. 1879 r., tudzież c) „Metoda uczenia głuchoniemych języka polskiego“ Ks. Szczygielskiego wyd. w 2-ch tom. w r. 1883. Trzy te dzieła początkiem swoim sięgają również w czasy dawniejsze.

Trzy części „Kursu nauki języka polskiego“ na kl. II, III i IV wyd. w r. 1869, 1871, 1876, opracowane przez Radę pedagogiczną pod kierunkiem Papłońskiego, opierają się również na rusztowaniu dawniejszem: referenci nie umieli wznieść się ponad suchy, niemiecki schematyzm gramatyczny. W tym względzie wyżej postawić musimy „Kurs nauk wykładanych w szkole głuchoniemych“, na 6 lat rozłożony, przez Marc. Brzeskiego nauczyciela Instytutu poznańskiego, wyd. w 3-ch częściach w Warszawie, 1876 r., a wyżej jeszcze tegoż autora „Zbiór zadań, pytań i ćwiczeń“, wyd. w Warszawie, 1879 r. Dodać tu musimy, że „Kurs nauki języka polskiego“ wyd. w 3-ch częściach na kl. II, III i IV we Lwowie 1892 i 1894 r. przez Mejbauma, skromnego nauczyciela Lwowskiego zakładu głuchoniemych, (który tamże przeszedł z Warszawy), acz nieudolny wobec wymagań naukowych, pod względem przecież metodycznym stanowi już pewien postęp w porównaniu z odnośnymi podręcznikami Instytutu Warszawskiego.

Inne podręczniki, a raczej drobne książeczki, dowodzą, że galwanizowana ustawicznie przez dyrektora rzesza nauczycielska nic ważniejszego wydać z siebie nie zdołała. „Wiadomości ze świata roślinnego“ wyd. 1876 r. są mniej niż mierne; „Rozmowy dla głuchoniemych“ cz. I wyd. 1879 r. są bez żadnej metody. Pewną wartość posiada tylko „Książka do

czytania“ część początkowa (I wyd. 1878 II wyd. 1884 r.). Powstała ona dzięki żywej inicyatywie i pracy jednego z nowych nauczycieli. Na część wyższą podobnej książki Rada pedagogiczna zdobyć się już nie mogła. Nie zdobyła się również mimo kilkakrotnych zapowiedzi na „Kurs nauki języka“ na kl. V i VI; nie zdobyła się na „Zbiór zadań arytmetycznych“, ani na żaden kurs, chociażby konspekt dla klas wyższych. Wykłady gieografii, historyi, fizyki, hygieny, stosunków społecznych zasadzały się (jak i dziś zapewne) na przepisywanych kursach ze starych kajecików. Mrówcza praca nauczycieli nie ześrodkowała się w syntezie, w konstrukcyi choćby takich skromnych rozmiarów, jak wysoce wtedy ceniony przez specyalistów Lehrplan Stahm'a, wyd. w Münster, 1881 r. Do podręczników Instytutu Warszawskiego należą jeszcze książki, tłoczone wypukło dla ociemniałych: „Elementarz“ 1866 r. „Ewangielia Św. Marka“ 1870 r. „Wiersze“ 1877 r., Kalendarz, Metoda muzyczna i nuty dla ociemniałych.

Minister oświaty, hr. Tołstoj, wizytując w r. 1868 Instytut, polecił P-mu zwiedzenie odpowiednich zakładów za granicą. Jakoż z początkiem 1869 r. Papłoński odbył podróż po Europie zachodniej i skreślił obszerne z niej sprawozdanie urzędowe, drukowane w Dzienniku ministeryum oświaty narodowej. Podróż ta wydała też rezultaty praktyczne, albowiem dyrektor, przyjrzawszy się sumiennej i metodycznej pracy specyalistów niemieckich, a także energii i ruchliwości francuskiej, uznał, że Instytut Warszawski wzbogacić trzeba nowemi, młodemi siłami; jakoż zamierzył wprowadzać na posady nauczycielskie ludzi z wykształceniem uniwersyteckiem, co było ponad Ustawę, wymagającą od pracowników Instytutu nie więcej jak kwalifikacyi nauczycieli początkowych. Że dyrektor przedsięwziął odrodzenie sił nauczycielskich, że postawił sobie i innym odrazu wielkie wymagania, aby dorównać temu, co widział za granicą, za dowód służyć może fakt następujący. Po publicznym koncercie ociemniałych na rzecz Instytutu w r. 1870 (drugim z kolei i ostatnim) ukazała się w jednej z gazet specyalna krytyka metody nauczania muzyki w zakładzie. Dyrektor, dotknięty tem do żywego, na miejsce nauczyciela muzyki Zientarskiego, powołał początkującego podówczas artystę Zygmunta Noskowskiego, a po jego wyjeździe za granicę, — Juliusza Stattlera. Wprowadził też naukę gry na instrumentach dętych, powierzając ją głośnemu niegdyś artyście Tropiańskiemu. Fakt, że od tej pory zaprzestano koncertów publicznych, godzien zaznaczenia na korzyść sumienności dyrektora.

Papłoński zrozumiał także wcześnie, że dla dobra Instytutu należy nim zainteresować jak najszersze sfery publiczności; dlatego też wniósł do Ustawy dawny zwyczaj egzaminów publicznych i popisów i stosował go w całej rozciągłości. Doroczne egzamina odbywały się w ciągu dni kilkunastu na estradzie; co się zaś tycze aktu uroczystego, to wykorzyścił wszystkie swoje stosunki, aby ściągnąć jak najwięcej osób wysoko położonych, wpływowych, a także przedstawicieli prasy i muzyków specyalistów. Wielka sala zakładu (a zarazem kaplica) pomieścić mogła zaledwie część publicz-

ności, dążącej na popis. Tym sposobem dyrektor zyskał dla Instytutu wiele osób przychylnych i uczonych, jak np. rodzinę hr. Zamoyskich.

Ustawa Instytutu, wyjednana przez Papłońskiego, łączy kształcenie umysłowe z zawodowem. Głuchoniemi narówni z zajęciami umysłowemi uczyli się sztuk i rzemiosł, ociemniali — muzyki i rzemiosł. Na utrzymanie warsztatów i odpowiednich nauczycieli Ustawa zapewnia fundusze etatowe. Zajęcia warsztatowe miały zapewnić wychowańcom byt materyalny. Dyrektor dbał bardzo o rozwój warsztatów, które ciągle rozszerzał, doprowadzając w końcu ich liczbę do piętnastu. Pod tym względem Instytut Warszawski przewyższał wiele zakładów zagranicznych. Do dawniej istniejących: introligatorstwa, szewctwa, krawiectwa, stolarstwa, tokarstwa, koszykarstwa (dla ociemniałych) Papłoński dodał: rzeźbiarstwo, drzeworytnictwo, potem drukarstwo tudzież rzemiosła: ślusarstwo, szewctwo damskie dla głuchoniemych, a powroźnictwo i szczotkarstwo dla ociemniałych. Dziewczęta głuchonieme kształcono głównie w hafcie i szyciu białem, ręcznem i maszynowem, — ociemniałe zaś — w robotach drutowych, szyciu, a także w szczotkarstwie. Dla przybywających warsztatów należało obmyśleć pomieszczenie; powziął też Papłoński zamiar dobudowania II-go piętra nad czołowym gmachem zakładu, a uzyskawszy na ten cel od Ministeryum zaledwie 2000 rubli, śmiało przystąpił do dzieła, wierząc w poparcie publiczności. Poparcie jednak było słabe. Znalazł się przecież w końcu Lesser Levy, który przyrzekł pokryć resztę kosztów budowlanych w wysokości kilku tysięcy rubli. Budowa stanęła w 1872 r.; pomieszczono w niej dwa najliczniejsze warsztaty: szewcki i krawiecki, a także Muzeum pedagogiczne i Bibliotekę.

Przecież nietylko los uczniów zakładu obchodził czynnego dyrektora: pomyślał on wcześnie i o doli wszystkich kalek w kraju, a przedewszystkiem o zabezpieczeniu dachu nad głową b. wychowańców ociemniałych. Jakoż wyjednał używalność części gmachu po-augustyańskiego przy ulicy Piwnej i tam założył współmieszkanie dla ociemniałych w r. 1869, dając im organizacyą wewnętrzną (sądy braterskie) i opiekę Instytutu. Z zawiązku tego powstało z czasem Towarzystwo ociemniałych. W tymże czasie opracował i skierował na właściwą drogę projekt „Towarzystwa w imię miłości bliźniego“, mającego wziąć pod swoje skrzydła wszystkie dzieci umysłowo upośledzone; nie uzyskał jednak zatwierdzenia Ustawy.

Działalność Papłońskiego śmiało możemy nazwać niermordowaną: nie było roku, w którymby nie przedsięwziął nowych projektów, a jednego z nich przynajmniej w czyn nie wprowadził. Całą duszą zajął się założeniem drukarni. Podziwiać trzeba zabiegi, z jakimi rzecz do skutku w krótkim czasie tanim kosztem doprowadził, otrzymawszy maszynę drukarską po zwiniętej wtedy Komisyi Skarbu, a także czcionki od hr. ordynata Zamoyskiego po zwiniętej drukarni w Zamościu. Takim sposobem powstała szkoła drukarstwa, który to zawód okazał się ze wszech miar odpowiednim dla zdolniejszych zwłaszcza głuchoniemych. W tej to drukarni tłoczył się „Pamiętnik warszawskiego instytutu głuchoniemych i ociemniałych“.

Poważna liczba 17-stu roczników Pamiętnika pozostanie pomnikiem specyalnym w naszej literaturze. Pierwszy rocznik wyszedł 1870 r. i zawierał: Sprawozdanie o zakładach głuchoniemych i ociemniałych, odczyty Papłońskiego, historyą Instytutu z dokumentami, sprawozdania z podróży, życiorysy Falkowskiego, Szczygielskiego i innych dobroczyńców Instytutu, kronikę zakładu, oraz projekta pióra Papłońskiego. Najwięcej miejsca w rocznikach Pamiętnika zajmują wyżej wymienione dzieła: Hollaka, Jagodzińskiego, Szczygielskiego, Brzeskiego, które wyszły jako odbitki z tego wydawnictwa. Prace te wielce cenne, ale za obszerne do Roczników Instytutu, obciążały też wydawnictwo, pozbawiając je charakteru, jaki z założenia swego mieć powinno. Dopiero dwa ostatnie roczniki 16-sty i 17-sty (wydane już po śmierci Papłońskiego) odznaczają się większą rozmaitością i są, jak być powinny, obrazem nie tylko Instytutu, ale i ruchu zagranicznego na polu szkolnictwa głuchoniemych.

Do Instytutu należy plac obszerny, wychodzący na ulicę Książęcą. Ten pusty zaniedbany kawałek ziemi dyrektor spożytkował na rzecz szkoły; jakoż w 1872 r. założył tam ogródek botaniczny, w którym zaprowadzono różne gatunki drzew, krzewów i roślin krajowych. Tam nauczyciele odbywali praktyczny wykład botaniki, zwracając szczególną uwagę na rośliny trujące. Kiedy z nadchodzącym rokiem 1873 oprócz otwarcia wystawy wiedeńskiej ogłoszono i kongres dyrektorów i nauczycieli ociemniałych, Papłoński wybrał się do stolicy Austryi wraz z dwoma nauczycielami. Wystawa ta nie pozostała bez wpływu na Instytut Warszawski. Papłoński, wróciwszy z niej, wprowadził w nim ulepszenia różnego rodzaju, zwłaszcza sanitarne. Wogóle przyznać trzeba, że jako dyrektor dbał zarówno o fizyczne, jak i moralne zdrowie powierzonych mu dzieci. Wiele osób zwiedzało doroczne trzydniowe nader ożywione i urozmaicone zabawy dzieci w czasie zapust. Wspomnieć tu należy także o dorocznych majówkach, nagrodach koleżeńskich i porankach muzycznych. Nie bez znaczenia też były doroczne uroczystości: 23 października w rocznicę założenia Instytutu, składanie wieńca przez wychowańców na grobie ks. Falkowskiego i inne.

Gdy ogłoszono wystawę Paryską w roku 1878, Papłoński wybrał się na nią z większym nierównie zasobem materyału, niż na wiedeńską. Kazał sporządzić plany Instytutu, przygotował broszurę, opisującą czynności Instytutu, zwłaszcza ze strony metodycznej, w języku francuskim (Institut des sourds-muets et des aveugles de Varsovie, 1878), zabrał wszystkie wydawnictwa Instytutu, tudzież bogaty zbiór wyrobów wychowańców. Od tego czasu Instytut zyskiwał coraz większy rozgłos w kraju i za granicą. Publiczność, zwiedzająca zakład, była coraz liczniejsza; w poniedziałki, na ten cel przeznaczone, goście literalnie przeszkadzali wykładom. Zwiedzali też i badali Instytut dyrektorzy, przełożone, nauczyciele innych zakładów naukowych z Moskwy, Petersburga, Odessy, Poznania i Lwowa. Lwowski zakład głuchoniemych reformował się w r. 1876 na wzorach Instytutu Warszawskiego. Przyszli jego nauczyciele odbywali praktykę w Warszawie, np. ksiądz Pogonowski, jako

kandytat na kierownika zakładu, i panna Rucbenbauer. Zakłady rosyjskie i niemieckie zaczęły się liczyć z Instytutem Warszawskim. O rozwoju materyalnym i liczebnym Instytutu powiedzieć mogą cyfry. W roku 1864 budżet Instytutu wynosił około 25000 rub., skład nauczycielski, wychowawczy i administracyjny — około 30 osób, liczba wszystkich uczniów dochodziła zaledwie do 150. W 10 lat później, t. j. w 1874 r. budżet podwoił się, wynosząc 50000 rub. Skład nauczycielski również podwoił się, stanowiąc 60 osób, liczba zaś uczniów i uczennic doszła do 250. I znów w 10 lat później, t. j. w r. 1884 budżet wynosił przeszło 63.330, skład nauczycielski 70 osób, wychowańców zaś było 303, licząc w to i oddziały równoznaczne przy ulicy Piwnej. Po 20 latach, t. j. w r. 1904 wychowańców było około 230; odjąwszy od tego 31 prawosławnych, otrzymamy liczbę dzieci polskich nie całe 200, t. j. o setkę mniej, niż przed 20 laty, gdy tymczasem budżet zakładu wciąż się powiększa.

Wiemy już z projektowanego „Towarzystwa w imię miłości bliźniego“, jak Papłońskiemu los kalek leżał na sercu. Uwodząc się przebrzmiałą już naonczas myślą Grasera, marzył o możliwości nauczania głuchoniemych w rodzinie i w szkole elementarnej. Pierwszym też podręcznikiem, do którego rękę przyłożył, był „Przewodnik nauki wymawiania dla r o d z i c ó w i nauczycieli“. Prędko jednak przekonał się, że przewodnik bez praktyki nie pomoże w tym razie; jakoż w r. 1872 otworzył Seminaryum nauczycieli głuchoniemych przy Instytucie, wyjednawszy odpowiednie Przepisy, których mocą osoby, posiadające prawo nauczania początkowego mogły uczęszczać na wykłady dla obeznania się z metodami kształcenia głuchoniemych. Po złożeniu odpowiedniego egzaminu, osoby te otrzymywały dopisek władzy Instytutu na świadectwie. Środek ten powiększył liczbę osób, uzdolnionych do pracy nad głuchoniemymi. Przygotowawszy tym sposobem nauczycieli i nauczycielki, można było pomyśleć o prowincyi. Jakoż Papłoński w r. 1875 uzyskał od naczelnika kraju reskrypt do gubernatorów o zakładaniu na prowincyi szkół dla głuchoniemych; sprawa ta zyskała, nawet zdobyła grunt realny, gdyż wskazane zostały urzędowe źródła dochodów. Nie brakło nawet i inicyatywy prywatnej, jak np. dr. Ostrowskiego w Płocku. Ale z niewiadomych nam przyczyn, sprawa ta zaprzepaszczoną została. Papłoński nie zrażał się tem jednak; czego nie dokonano na prowincyi, dokonał on sam w Warszawie, zakładając w r. 1880 szkołę przychodnią dla głuchoniemych przy ulicy Piwnej pod nazwą „Oddziałów równoznacznych Instytutu“. Na drodze do urzeczywistnienia było też, dzięki trudom i staraniom Papłońskiego, otworzenie u nas zakładu dla głuptaków i idyotów. W tym celu odbył dwukrotną podróż po krajach Skandynawskich 1872 i 1879 r. Godne uwagi sprawozdanie z tej podróży, umieszczone w XII t. Pamiętnika Instytutu (1881), a godniejsze większej jeszcze uwagi wnioski, jakie sformował w tej mierze.

Dawna opieka Papłońskiego nad b. wychowańcami Instytutu przybrała teraz ostateczne kształty: zarówno głuchoniemi jak ociemniali związani zostali w Towarzystwo, uzyskawszy odpowiednie ustawy 1883 roku. Towarzy-

stwo to odtąd stale się rozwija, świadcząc o owocności pracy swego założyciela.

Niestrudzony to był człowiek. Mimo zupełne oddanie się Instytutowi i sprawom głuchoniemych i ociemniałych, znajdował jeszcze czas do działania na szerszem polu. Jako członek — pedagog Komitetu Osad Rolnych brał czynny udział w pracy organizacyjnej zakładu w Studzieńcu, tudzież w odczytach, urządzanych w Ratuszu na rzecz Towarzystwa osad. Nie odmówił współdziałania przy tworzeniu kasy przezorności i schroniska dla nauczycielek. Organizował zakład hrabianki Platerówny i opiekował się nim.

Ostatnie lata swego życia skierował ku polepszeniu doli tych, którzy najwięcej pomocy i opieki potrzebują, którzy wzrastając w ciemnocie i poniżeniu, targając siły w nadmiernej pracy fizycznej, dochodzą zazwyczaj na starość do torby żebraczej. Papłoński chciał podać deskę zbawienia upośledzonym dzieciom włościańskim. Po długich niestrudzonych zabiegach otrzymał w r. 1884 w charakterze dzierżawy folwark poduchowny Uwieliny — 8 włók ziemi i 3 włóki lasu w pow. Grójeckim. Ostateczne załatwienie sprawy nastąpić miało po zaprowadzeniu urządzeń, jakie Papłoński zaproponował. Gorączkowo opracowywał przepisy: a) szkoły parobczanej dla głuchoniemych włościan; b) przytułku dla starych głuchoniemych; c) przytułku dla starych ociemniałych; d) zakładu dla idyotów. Nie było sądzonem przecież temu dobroczyńcy oglądać owoców ostatniej swej usilnej pracy: ataki sercowe osłabiły jego energią i przyśpieszyły koniec jego życia. Papłoński umarł 28 listopada 1885 r. Pochowany na Powązkach. W następnym zaś roku wystawiono mu pomnik w ogrodzie zakładowym w bliskości pomnika założyciela Instytutu, księdza Falkowskiego.

Literatura. Pamiętnik Warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych. Od r. 1870 do 1886 wyszło roczników XV pod redakcyą Papłońskiego, a po jego śmierci — XVI i XVII-ty pod redakcyą ks. Jagodzińskiego. Mowa pogrzebowa, wypowiedziana przez ks. kanonika Teof. Jagodzińskiego d. 3 grudnia 1885 r. w kościele św. Aleksandra w Warszawie nad zwłokami ś. p. J. Papłońskiego — w Pamięt. W. In. Gł. i Oć. Warsz. 1885—Rocznik XVI. Ś. p. Jan Papłoński przez Wład. Nowickiego w Pamiętniku Warsz. Inst. Głuch. i Oć. Warsz. 1885. Rocznik XVI, łącznie z mową pogrzebową oraz z wizerunkiem zmarłego w oddzielnej broszurze (Warsz. 1885). Charakterystyka Papłońskiego w „Kłosach“ 1885. № 1066 str. 366. — Tamże w № 1068 Życiorys źródłowy P-go p. Wł. Nowickiego. Artykuł o Papłońskim w „Wieczorach Rodzinnych“ № 1—1886, zastosowany do pojęć dzieci. Johann von Papłoński von Władysław Nowicki w „Organ der Taubstummen—Anstalten in Deutschland“ № 8. 1886 r. Toż przedrukowano w № 10 czasopisma „Blindenfreund“. Dwudziestolecie Warsz. Instytutu Głuch. i Oć. w „Przeglądzie Pedagogicznym“ № 16 i 17 w r. 1887. Profesor J. Papłoński na katedrze filologii porównawczej języków indoeuropejskich p. Józefa Krzywickiego w T. I-ym dzieła p. t. Szkoła Główna Warszawska (Fontes et commentationes historiam scholarum superiorum in Polonia illustrantes VI) Kraków, 1900 (str. 194—201).

Władysław Nowicki.

Parylak Piotr, ur. 29 czerwca 1846 w Drohobyczu, w Galicyi wschodniej, ukończył tamże szkołę ludową u OO. Bazylianów i gimnazyum, zostające na ówczas pod kierunkiem dyrektora, zacnej pamięci, Jana Krystyniackiego i zdał egzamin dojrzałości z odznaczeniem. Wstąpiwszy na uniwersytet lwowski słuchał wykładów filologii klasycznej, oraz języka i literatury polskiej i niemieckiej; następnie w Jagiellońskim, w Krakowie, gdzie zdał egzamin kwalifikacyjny nauczycielski z literatury i języka polskiego na całe gimnazyum, oraz z literatury i języka niemieckiego i z filologii klasycznej na niższe gimnazyum. Od roku 1870 pełnił obowiązki zastępcy nauczyciela w gimnazyum drohobyckiem, poczem mianowany nauczycielem rzeczywistym i profesórem w roku 1871 przeniósł się do gimnazyum w Stanisławowie, gdzie jako profesor pracował przez lat 18, oddając się, obok pracy zawodowej, także pracy społecznej w towarzystwach pedagogicznych i oświatowych i pracy literackiej. Tu pracował przez długie lata w Towarzystwie Pedagogicznem jako przewodniczący, w kole Towarzystwa nauczycieli szkół wyższych, również przez kilka lat jako przewodniczący, jako nauczyciel i dyrektor długoletni wyższej szkoły żeńskiej, założonej przez Towarzystwo Pedagogiczne, oraz jako długoletni dyrektor Bursy im. J. I. Kraszewskiego, która powstała z jego inicyatywy i założoną została jego przeważnie zabiegami i pracą, dla ubogich uczniów szkół średnich. On zbierał dla niej fundusze, on urządzał na jej dochód odczyty i wieczorki, za co też w uznaniu zasług mianowany został członkiem honorowym Towarzystwa Bursy im. Kraszewskiego w Stanisławowie na jednem z walnych zgromadzeń tegoż towarzystwa; nadto urządzał również, może pierwszy, wieczory na cześć Mickiewicza, kiedy jeszcze takie obchody nie były rozpowszechnione w społeczeństwie polskiem. Miewał również na rozmaitych obchodach patryotycznych gorące mowy, które nie podobały się pewnym sferom wpływowym i pozbawiły go możności otrzymania posady dyrektora w jednem z gimnazyów rządowych, chociaż był przedstawiony na taką posadę. Po 18 latach pracy w Stanisławowie przeniósł się na posadę profesora do Lwowa, gdzie pozostawał przez lat 6.

Jako nauczyciel starał się wpływać przy każdej sposobności, obok podawania rzetelnej nauki, na wyrobienie szlachetnego charakteru w uczniach, poczucia sprawiedliwości, na zamiłowanie do pracy, poważne pojmowanie obowiązków i w teraźniejszości i w życiu przyszłem jako obywateli kraju, dla którego pracować mają, na zgodne pożycie obok siebie w miłości dwu bratnich narodów, kraj zamieszkujących, Polaków i Rusinów; starał się rozbudzić w sercach uczniów i ugruntować w nich miłość ojczyzny, języka i tradycyj ojczystych, oraz ideałów narodowych, do czego nadarzały się liczne sposobności przy wykładach literatury polskiej; on urządzał na własną odpowiedzialność w godzinach pozaszkolnych w gimnazyum drohobyckiem wykłady dziejów polskich, wówczas, kiedy jeszcze nie wprowadzono tak zwanej „historyi kraju rodzinnego“, mówiąc stylem urzędowo-austryackim, a ponieważ podręcznika oczywiście nie było, więc uczniowie notowali wykłady nauczyciela.

Ponieważ obok Rusinów w gimnazyach Galicyi wschodniej jest także spora liczba uczniów żydów, więc i tych starał się pozyskać dla sprawy narodowej i zasymilować z narodem takimiż samymi sposobami, przestrzegając najściślejszej sprawiedliwości w postępowaniu z nimi na równi ze wszystkimi bez różnicy, w myśl narodowej tolerancyi tradycyjnej polskiej. I w zakładach żeńskich, w których uczył i którym przewodniczył jako dyrektor, wdrażał uczennice do ścisłego spełniania obowiązków, do poważnego pojmowania pracy dla dobra kraju w zakresie działalności niewieściej, umiłowania języka ojczystego i jego pielęgnowania, tradycyj narodowych w życiu rodzinnem, wystawiając ideał Polki-obywatelki na przykładach z dziejów Polski.

W roku 1895 powołany został przez „Macierz szkolną dla Księstwa Cieszyńskiego“ na posadę pierwszego dyrektora w gimnazyum polskiem w Cieszynie. Na tem

stanowisku umiał śród niezwykle trudnych warunków spełnić swój obowiązek ku zupełnemu zadowoleniu społeczeństwa polskiego na Śląsku cieszyńskim. Nie była to łatwa praca, bo trzeba było zakład dopiero organizować, stwarzać, wśród piętrzących się zewsząd trudności, osobliwie zaś ze strony niemieckiej rady szkolnej krajowej w Opawie i inspektora Langhansa. W zakładzie samym utrzymywał wzorowy ład i porządek, tak, że nowe gimnazyum stanęło natychmiast na wysokości swego zadania. Parylak cieszył się poważaniem nietylko wśród grona nauczycielskiego i uczniów, którzy umieli ocenić jego wybitne zdolności pedagogiczne i takt w obejściu, ale wśród Niemców i władz rządowych w Cieszynie, patrzących na jego spokojną, nikogo nie drażniącą działalność. W Cieszynie Parylak pozostawał na stanowisku dyrektora przez lat sześć, poczem w r. 1901 podał się do dymisyi i otrzymał emeryturę.—Wydał następujące prace literackie: 1) „Idyotyzmy mowy polskiej w Drohobyczu i jego okolicach, zestawione i porównane z językiem ruskim, staropolskim i narzeczem kaszubskiem“. Druk. w Sprawozdaniach Akademii Umiejętności i w osobnej odbitce, zaco też mianowany został członkiem Komisyi językowej Akademii Umiejętności w Krakowie. (Kraków, 1876).—2) „Mieszaniny językowe“ (3 części), druk. przez kilka lat w piśmie pedagogicznem w „Szkole“ i w osobnych odbitkach. Lwów. — 3) „O elegiach i odach łacińskich Jana Kochanowskiego z uwzględnieniem poetów klasycznych“, druk. w Programie szkolnym gimnazyum stanisławowskiego i w osobnych odbitkach. Lwów, 1889. — 4) „O pieśniach polskich Jana Kochanowskiego z uwzględnieniem poetów łacińskich“, rzecz drukowana w Programie szkolnym gimnazyum stanisławowskiego i w osobnych odbitkach. Lwów, 1879. — 5) „Kilka słów o Ojcu Zadżumionych J. Słowackiego“, druk. w „Szkole“ i osobnych odbitkach. Lwów, 1879. — 6) „Historyczna podstawa poematu Malczewskiego „Marya“, drukowana w Programie szkolnym gimnazyum stanisławowskiego i w osobnych odbitkach. Lwów. — 7) „Treny“ Jana Kochanowskiego z wstępem i komentarzem, do użytku przeważnie w szkołach średnich. Lwów. — 8) „Marya“ Malczewskiego z wstępem i komentarzem, do użytku przeważnie w szkołach średnich. Lwów. — 9) „Ojciec Zadżumionych“ z wstępem i komentarzem, do użytku przeważnie w szkołach średnich. Lwów. — 10) „O największym naszym kaznodziei ks. Piotrze Skardze“, wydawnictwo ludowe. Lwów. — 11) „O największym naszym poecie Adamie Mickiewiczu“, wydawnictwo ludowe. Lwów. — 12) „Mowa na cześć Kraszewskiego z powodu jego jubileuszu“, miana w Stanisławowie na wieczorze jubileuszowym. Stanisławów, 1879. — 13) „O potrzebie i środkach kształcenia poczucia narodowego u młodzieży naszej“, druk. w Muzeum i w odbitce. Lwów. — 14) „Słownik polsko-niemiecki i niemiecko-polski“, wyszło już kilka wydań. Cieszyn, 1896. — 15) „Ifigenia w Taurydzie“, przekład miarowy z Goethego, druk. w Programie szkolnym gimnazyum stanisławowskiego, gimnazyum cieszyńskiego i w odbitkach. Lwów.— 16) „Z górnych chwil życia“ — poezye oryginalne i tłómaczone wyszły w Krakowie 1906. Niektóre z nich były drukowane także osobno w „Szkole“, w „Muzeum“ i w Programie szkolnym polskiego gimnazyum w Cieszynie, oraz w Głosie stanisławowskim.

Oprócz tych prac drukowanych osobno zamieszczał bardzo wiele artykułów literackich i pedagogicznych, oraz dydaktycznych i mów przygodnych w „Szkole“ i w „Muzeum“.

Ks. Józef Londzin.

Pedagogika (historya). Cel i zakres historyi pedagogiki.

Zajmowanie się historyą pedagogiki ma dostateczne umotywowanie w interesie, który w każdym człowieku wzbudza poznanie przeszłości. Interes historyczny wzmaga się ze stopniem umysłowego rozwoju. Człowiek niewykształcony łatwiej zadowala się teraźniejszością i tem, co ona daje; człowiek wy-

kształcony reflektuje, reflektując zaś patrzy w przyszłość, a pochodnią oświecającą ciemnice przyszłości jest przeszłość. Historya, rozświecając przeszłość, wróży o przyszłości i uczy się oryentować w teraźniejszości. Stąd Jan z Salisbury (Metalogicus 1, 24) powiedział: praecedentis discipulus sequens dies (dzień następny jest uczniem poprzedniego). W szczególności znajomość historycznej pedagogiki usuwa przesądy i poucza, że większa część objawów wychowawczych ma swoję historyą i jest osądzoną w przeszłości. Historya pedagogiki zaczyna się od chwili, kiedy się zaczyna historya naszej kultury. Początku jej, jak wiadomo, trzeba szukać w Azyi. Jednakże narody azyatyckie wyrobiły tak odrębne formy kultury, a zarazem wychowania, że poznanie ich ma dla nas wyłącznie interes etnograficzno-historyczny. Nasza kultura powstała właściwie w Europie, a pochop do niej dała starożytna Hellada. Chociaż Grecy niejedno, pod względem kulturalnym, zaczerpnęli z Azyi, cała ich kultura przedstawia się jako narodowo-helleńska, jakby wyszła z czysto helleńskiego odlewu. Od Greków kultura przeszła do Rzymian, a od nich za pośrednictwem chrześciaństwa do reszty Europy. Ten przebieg kultury determinuje także przebieg historyi pedagogiki, przyczem na uboczu może pozostać wychowanie indyjskie, chińskie, perskie, egipskie, żydowskie i mahometańskie. Historya pedagogiki obejmuje historyą wychowania i historyą teoryi wychowawczej. W rzeczywistości nie są to jednakże dwie odrębne części, gdyż teorya wychowawcza nie postępuje obok właściwego wychowania, lecz jest zwykle odbiciem faktycznych przekonań wychowawczych, urzeczywistnianych w wychowaniu, w rzadkich zaś tylko przypadkach, wyprzedzając wychowanie, powoduje w niem zmiany. Teorya pedagogiczna jest niejako skrystalizowaniem drgań kulturalnych, o ile się objawiają w wychowaniu. W ten sposób przedstawienie historyi pedagogiki daje się bardzo dobrze ugrupować około kamieni granicznych, które stanowi historya teoryi wychowawczej.

Grecy stworzyli typ wychowania do naszego bardzo zbliżony, t. j. wychowanie publiczne. Wychowanie publiczne Greków leżało w pojęciu wszechwładzy państwa, a to nie mogło się nigdzie gruntowniej wyrobić, niż na terytoryum greckiem, wśród małych organizmów państwowych. Grek, zamknięty w swem małem państwie, gdzie się ruszył, trącał o πόλις — państwo, ἄρχοντες — rządzących i ἀρχόμενοι — rządzonych; o νόμος — prawo, ustawę, obyczaj; o νομοθέτης — stanowiących prawa; o πολιτεία — obywatelstwo, ustroj polityczny. Jeżeli się rozważy objawy życia greckiego, to nie trzeba ich mierzyć miarą naszych politycznych stosunków. Takie małe organizmy państwowe, jak greckie, mogły w najdrobniejszych szczegółach normować się za pomocą prawodawstwa. Przecież najpotężniejsze πόλις — państwo greckie, t. j. Attyka, miała w najlepszych czasach, za czasów wojny peloponeskiej, podług obliczeń Belocha tylko ćwierć miliona mieszkańców, z których 105,000 przypadało na właściwych obywateli. Jak głęboko prawodawstwo greckie sięgało w życie prywatne obywateli, tego dowodzą dokładne przepisy życiowe

Likurga i Solona, zachowane w ich życiorysach u Plutarcha. Upaństwowienia życia obywateli wymagał także napięty stosunek, w jakim te małe państewka żyły ze sobą. Jeszcze większa czujność potrzebna była w koloniach, tych placówkach, wysuniętych, jako przedmurze, przeciwko barbarzyńcom. Z tego względu państwo nie mogło obojętnie patrzeć na wychowanie swych przyszłych obywateli i nie zostawiało troski o nich rodzicom, lecz albo samo wychowywało dzieci, albo przeprowadzało nad wychowaniem kontrolę.

Najmniej swobody w indywidualnym wychowaniu dozwalała konserwatywna Sparta. Była ona obozem, którego naczelne dowództwo nie tylko normowało życie obywateli, ale starało się także przez państwowe wychowanie zapewnić odświeżanie stałego wojska. Rodzina w Sparcie nie miała wpływu na wychowanie, a jeżeli do siódmego roku życia zostawało dziecko pod opieką domu, to działo się to dla tego, że państwo nie umiało upaństwowić pierwszych lat wychowania. Liberalniejsze było wychowanie Ateńczyków, jak je pięknie w przeciwstawieniu do spartańskiego charakteryzuje Perykles w sławnej mowie na cześć poległych u Tucydydesa (2, 39), mówiąc: „Spartanie po mozolnej służbie bezpośrednio z dziecięcego wieku przechodzą do męskiego, my pomimo swobodniejszego życia do równych idziemy niebezpieczeństw“, a nieco dalej sławi swobodę i męstwo ateńskie, wobec nakazanej prawem dzielności Spartan. Państwo ateńskie zostawiało rodzicom pewną swobodę w wychowaniu, które prowadzili według własnej indywidualności rodzice. Z tem wszystkiem istniał w Atenach ciekawy przymus wychowawczy, którego wprowadzenie Plutarch przypisuje Solonowi, t. j. prawo, że rodzice nie mogą od syna wymagać utrzymania w starości, jeżeli mu nie dali wykształcenia w dzieciństwie. Za to wychowanie fizyczne, jako leżące w interesie państwa było wyłącznie publiczne. Państwo zakładało i utrzymywało wielkim kosztem palestry dla młodszych i gimnazya dla starszych chłopców. Ćwiczenia, które się w nich odbywały, były przygotowaniem do służby wojskowej.

Na tem tle rozwinęła się pedagogika grecka. Grek, zastanawiając się nad wychowaniem, nie pojmował go inaczej, tylko jako instytucyą państwową albo urządzoną w myśl państwowego ideału. Najwidoczniejszem jest to w Pytagorasie, którego Grecy uważali za pierwszego teoretyka pedagogicznego. Nie zadowolił się głoszeniem teoryi wychowawczej, lecz stworzył w Krotonie rodzaj organizmu społecznego, który jednakże nie długo istniał i zostawił po sobie tylko głuche wspomnienie (por. s. v. Pythagoras).

Najważniejszym greckim teoretykiem wychowawczym jest Platon (429—348 przed Chr.). Żył on w czasie, kiedy ojczyzna jego, Ateny, sławiona przez Pindara jako boskie miasto, chyżym krokiem chyliła się ku upadkowi. Jako uczony nie brał osobistego udziału w polityce, lecz starał się o poprawę stosunków przez wykłady w Akademii i przez pisma. Ze szkoły Sokratesa wyniósł to przekonanie, że decentralizacya polityczna Hellady, że małe rzeczypospolite pretensyonalnie obok siebie istniejące, ostać się nie mogą. Dla Hellady widział tylko ratunek w silnym rządzie monarchicznym. Myśli swoje

o reorganizacyi politycznej ojczyzny złożył w dwóch dyalogach, t. j. Prawach i Prawodawstwie (polskie tłom. Bronikowskiego, Poznań, 1884). A ponieważ każdy reformator, chcący naprawić ustrój społeczny, nie może pominąć naprawy ludzi, którzy społeczeństwo składają, a ta w znacznej części zależy od wychowania; dla tego w tych jego dwóch najobszerniejszych dziełach znajdujemy złożone jego zapatrywanie na sprawę wychowania. Obu dziełom przyświeca z zasadzie ta sama myśl, t. j. że tylko państwo ma prawo wychowywania swych przyszłych obywateli. W szczegółach jest jednak między temi dziełami pewna różnica. Prawodawstwo kreśli wychowanie czysto socyalistyczne. Prawa są poczęści wolne od socyalistycznych mrzonek (zob. Plato).

Arystoteles (384—322 przed Chr.) jest najpotężniejszym umysłem, jakiego wydała Grecya. Tworzy on w literaturze greckiej zwrot bardzo ważny od kierunku literacko-muzycznego, do ściśle naukowego. A jeżeli literatura grecka i pod tym względem stanęła na imponującej wyżynie, to zawdzięcza to albo bezpośrednio jego pracom, albo wpływowi, jaki wywarł na szkołę perypatetyków. Chociaż uczeń Platona, ze szkoły mistrza swego niewiele wyniósł, a co zdziałał zawdzięcza swym własnym studyom i swej własnej bystrości. Z Platona nauką o ideach zerwał bardzo rychło, a w miejsce jego filozofii, zdążającej do tworzenia pojęć, zbudował cały system nauk opartych na faktach. Jego trzeźwy umysł liczył się zawsze z rzeczywistością. Podczas gdy Platon jest przedstawicielem idealizmu, w Arystotelesie widzimy realizm, któremu zjawiska tego świata dostarczają materyału do badań. Studya jego nadzwyczaj obszerne, w których nie pogardzał nawet drobnemi zewnętrznemi spostrzeżeniami, doprowadziły go do zbudowania wielkiego systemu naukowego. W ten sposób położył podwaliny pod wielką encyklopedyą wiedzy ludzkiej, wykończoną w szkole filozoficznej przez niego założonej. Niema prawie umiejętności, którejby albo sam nie uprawiał, albo którąby w szkole jego nie była opracowaną. Zajmował się poetyką, retoryką, logiką, metafizyką, fizyką, etyką, polityką, ekonomią, psychologią, historyą naturalną, matematyką, historyą literatury. Podobnie jak Platon, nie stworzył Arystoteles osobnej pedagogiki, ale wplótł swoję pedagogiczną teoryą w dzieło o ustroju państwowym p. t. Πολιτικά. Najwyższą praktyczną działalnością jest podług niego działalność polityczna, której zadaniem jest między innemi robić ludzi dzielnymi i dobrymi. Swoje pedagogiczne idee wypowiada Arystoteles w dziele swojem na końcu w księdze siódmej i ósmej (albo, według innego porządku, w księdze czwartej i piątej). Wychowawcza teorya wydaje się Arystotelesowi częścią nauki o państwie, ponieważ, jako Grek, nie odczuwał dość swobodnie praw jednostki do wychowania własnych dzieci. Jego pedagogika jest więc zbudowana na podstawie socyalnej, ma jednak inny zakrój, niż pedagogika platońska. Platon tworzy nowe państwo, nie licząc się ze zwyczajem. Dzieci u niego nie należą do rodziców, troska o wychowanie jest wyłącznie sprawą państwa, które je urządza w swoim interesie, czyli pedagogika socyalna przechodzi

u Platona w socyalistyczną. Arystoteles wychowanie także uważa za rzecz państwa, pedagogika jest u niego częścią polityki, ale z tego ogólnego stanowiska posuwa się ku indywidualnemu, czyli pedagogika jego, przy socyalnem stanowisku, jest jednak indywidualną. Dla tego psychologiczna strona wychowania, u Platona dość pobieżnie traktowana, więcej znajduje uwzględnienia u Arystotelesa. Teorya pedagogiczna Arystotelesa jest jednakże niewykończona. Grecki mistrz nakreślił tylko wychowanie woli, czyli wychowanie w ściślejszem znaczeniu tego wyrazu, braknie zaś zupełnie wychowania intelektualnego, czyli wykształcenia (Danysz, Pedagogika Arystotelesa Eos X, 42, por. Encykl. Wych. I, 313).

Po Arystotelesie produkcya literacka na polu pedagogiki nie ustała. Dowodzi tego cały szereg prac περὶ παιδείας (o wychowaniu), περὶ παίδων ἀγωγῆς (o wychowaniu dzieci), περὶ τοῦ μαθεῖν (o uczeniu, o nabywaniu biegłości), περὶ ἐπιστήμης (o wiedzy), których tytuły zestawił Grasberger w swem znakomitem dziele: „Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum“ — Würzburg, 1875 II, 10. Wszystkie jednak zachowane wiadomości wskazują, że w dwa wieki po Platonie ustała produkcya na polu pedagogicznem ze stanowiska socyalno-politycznego, co się tłomaczy tem, że zmysł polityczny w narodzie greckim pod panowaniem obcem zamierał. Pedagogika grecka opuściła pole politycznego, pole hellenizmu i stawała się coraz więcej kosmopolityczną. Nie mało przyczyniła się do tego szkoła stoików, która uprawiała głównie etykę, a tej nie podobna było oprzeć na czysto narodowym gruncie. Nadszedł wreszcie czas skeptycyzmu pedagogicznego, w którym się z pedagogiki wprost natrząsano, jak n. p. Epiktet nazwał dzieci małpami, a poprzednio Kleantes dowodził, że lepiej, aby dzieci były bez wychowania, niż żeby się ojciec z ich powodu gniewał.

Jako ciekawe świadectwo późniejszych zapatrywań greckich na wychowanie zachowała się krótka rozprawa o wychowaniu dzieci, przypisywana zwykle Plutarchowi i dla tego umieszczana na początku zbioru jego moralnych pism. Ze stanowiska filologicznego uchodzi dzisiaj prawie za pewnik, że autorem tego traktatu nie jest Plutarch. Jednakże czas jego powstania przypada prawdopodobnie na wiek, w którym Plutarch żył, a więc na czasy Hadriana i Antoninusa Piusa (117—161). Autor tej pedagogiki, którą podszycie się pod nazwisko Plutarcha uratowało od zapomnienia, poleca religijno-moralne wychowanie, opierając się na wierze nowego platonizmu w skłonność do grzechu rodzaju ludzkiego. Jak Plutarch był może najpopularniejszym pisarzem starożytności, tak też rozprawa Pseudo-Plutarcha cieszyła się wielkiem uznaniem mniej więcej do wieku ośmnastego. Czytywano ją w tłómaczeniu łacińskiem. Na polski język przełożył ją Ks. Stachowski, Kraków, 1853. W nowszych czasach traktat o wychowaniu Pseudo-Plutarcha stracił wiele na wziętości. (Danysz, Uwagi o pedagogice Pseudo-Plutarcha, Eos XIV, por. Encykl. Wych. p. v. Plutarch).

Daleko ważniejszą jest rozprawa Plutarcha o czytaniu poetów, która

w zbiorze jego etycznych pism zajmuje drugie miejsce. Nie jest to, ściśle biorąc, rozprawa pedagogiczna, ale traktat, zawierający myśli Plutarcha o sposobie czytania poetów z młodzieżą. Grecy w poezyi swej znajdywali niewyczerpane źródło kształcenia. O Homerze nawet wielki jego przeciwnik Platon powiedział, że wychował swój naród. Grecy nie znali właściwie filologii i jej wychowawczego wpływu, bo, nie potrzebując obcych języków, kształcili się tylko na języku ojczystym i jego literaturze. Otóż sama grecka literatura, obszerna i bogata, wykończona we wszystkich rodzajach, sama przez się musiała działać kształcąco. Ale nie można wątpić, że i obchodzenie się z nią w nauce, czyli sposób czytania i poznawania jej, powiedzmy wprost metoda czytania, musiała także przyczynić się do podniesienia jej oddziaływania na umysły. Z traktatu Plutarcha mamy sposobność poznać, jak Grecy czytanie arcydzieł literatury dla celów wychowawczych wyzyskiwali. W rozprawie Plutarcha niema wprawdzie o tem wzmianki, że tak rzeczywiście postępowano, jak Plutarch pisze, ale wolno przypuszczać, że nie mamy tu przed sobą jego osobistych pomysłów, lecz że dając przepisy wychowawczej lektury, daje w przybliżeniu sposób faktycznego postępowania. A przyznać trzeba, że Plutarch spełnił zadanie swoje po mistrzowsku. Kto w lekturze szuka etyczno wychowawczego wpływu, ten z przepisów Plutarcha nie wiele będzie mógł ująć i chyba nie wiele do nich dodać. Przepisy jego można przenieść na lekturę w każdym ojczystym języku, a będą one wzorem, jak lepszego nie można sobie życzyć (Danysz, Eos IV, 39).

Rzymianie. Jak losy narodu greckiego splotły się z losami rzymskiego zdobywcy, tak też pedagogika rzymska pod niejednym względem jest dalszym ciągiem greckiej. Z tem wszystkiem przedstawia ona nieco odrębny typ, t. j. braknie jej znamienia rodzimości. Wychowanie rzymskie w stosunku do greckiego ma w sobie coś niestatecznego, sztucznego, niepoczętego na ojczystym gruncie. Na Rzymianach mamy pierwszy przykład, jak między rozmaitemi wpływami musi się pod względem wychowawczym wykręcać naród, który się widzi wobec wyrobionej, gotowej i wyższej od swojej kultury. Odrzucić tego wpływu i zamknąć się przed nim niepodobna. Ale cóż robić z wyrobionemi już formami wychowawczemi? Naturalnym sposobem wytwarzają się dwa obozy, walczące z sobą o zwycięstwo: konserwatywny i postępowy. Ale chociaż wpływ obcy w końcu bierze górę, potrzebne jest dostrojenie obcej kultury do swojskiego rozwoju i swojskich potrzeb. Stąd wahanie się, objawiające się czasem powrotem do dawniejszych form. Takie prądy przebiegają rzymską kulturę i rzymską pedagogikę. Przedstawicielem konserwatywnego typu jest M. Porcius Cato, którego pedagogiczna teorya się nie zachowała, postępowego — Seneca, a zwłaszcza Kwintylian.

Nim Rzymianie rzucili się w objęcia greckiej kultury, wyrobili pewne własne formy wychowawcze. Wszystkie świadectwa zgadzają się na to, że chodziło im o wyrobienie moralnej osobistości, opartej na silnym i moralnym charakterze. Osobiste męstwo, poświęcenie dla sprawy publicznej, skromność, podporządkowanie indywidualności interesom ogółu: oto cnoty rzymskie, które

były celem rzymskiego wychowania. Do tego prowadziło przyzwyczajenie w domu i żywy przykład rodziców; na wychowanie za pomocą nauki mniej zwracano uwagi. Pisarze rzymscy późniejszej doby z przyjemnością podnoszą tę okoliczność, że prawa dwunastu tablic były zrazu jedyną książką szkolną, której młodzież uczyła się na pamięć. Epoka ta nie obywała się zupełnie bez książkowego wykształcenia, a jeżeli późniejsi pisarze sławią brak książkowej erudycyi, to jest to, jak się zdaje, przesada, której się dopuszczają umyślnie, chcąc przerafinowaniu swego czasu przeciwstawić prostotę dawniejszych stosunków. Szkoła jest w Rzymie i we Włoszech bardzo starą instytucyą. Uczyli zwykle niewolnicy albo wyzwoleńcy. Tradycya zachowała nazwisko najsławniejszego z tych nauczycieli: Spuriusa Carviliusa, który żył, jak się zdaje, w połowie trzeciego wieku przed Chryst. i któremu przypisywano uporządkowanie łacińskiego alfabetu i ustalenie form językowych. Nie omylimy się zapewne, przypuszczając, że bardzo rychło interes przy kształceniu grupował się około wymowy. Rzymianie tak rychło wykształcili ideę państwa, tak rychło cały interes swego duchowego życia przywiązali do forum, kurii i rostrów, że wymowa stała się dla nich słońcem nauki. Już bardzo rychło kształcenie w wymowie wypełniało u Rzymian większą część wychowawczej pracy. Jednakże kształcenie retoryczne nie było pierwotnie książkowem, lecz polegało na przyłączeniu się młodego Rzymianina do osoby wpływowej a wymownej, która go prowadzała po sądach i zgromadzeniach ludowych i kształciła w wymowie przez własny przykład. Wymowa, jako cel, do którego wychowanie i wykształcenie zmierzało, została, chociaż zmieniły się z czasem warunki kulturalne. Jak Grek, przy wybitnym zmyśle do spekulacyi, za najwyższy cel wykształcenia uważał filozofią, tak praktyczny Rzymianin ten sam cel upatrywał w wymowie. W ten sposób u Kwintyliana celem wychowania nie jest uszlachetnienie człowieka, lecz wyrobienie w nim wymowy. Ażeby jednak ten paradoks złagodzić, Kwintylian dodaje, że tylko moralny człowiek może być dobrym mówcą.

Nadszedł czas, kiedy kultura grecka wtargnęła do Rzymu. Związek ze Wschodem spowodował potrzebę uczenia się języka greckiego. Najpierw uczyli greki prywatni nauczyciele. Byli to niewolnicy, a uczyli synów możnowładców. Za nimi napłynęli do Rzymu uczeni greccy, którzy zaszczepili zamiłowanie do greckiej literatury. Napróżno zwolennicy dawnego konserwatywnego kierunku zżymali się na tę nowość, napróżno wydawano banicyjne wyroki na wszystkich greckich retorów. Grecya zwyciężona, jak mówi Horacy, otrzymała dzikiego ciemięzcę, a zemściła się na nim przez narzucenie mu swej kultury. Ponieważ kultura grecka weszła do Rzymu za pośrednictwem obcego języka, wywołało to nowy motyw kształcenia, t. j. gramatykę i filologią. Ale Rzymianie, zaostrzywszy sobie zmysł gramatyczny na obcym języku, przerzucili tę zdolność zaraz na swój język. Odtąd uchodzi gramatyczne kształcenie językowe za bardzo ważny środek kształcenia. W tych czasach szkoły zaczęły się różnicować. Najniższy stopień stanowiły szkoły elementarne, stojące pod kierownictwem nauczyciela, zwanego litterator

albo grammatista. Nauka trwała w nich przez ośm miesięcy w roku; od Lipca do Października były wakacye. Tu uczono czytać, pisać i rachować. Nauczycielami byli niewolnicy, którzy przyjmowali do szkoły także synów innych rodziców, za co pan ich brał zapłatę. Wyższą szkołę prowadził grammaticus albo litteratus, który uczył gramatyki, retoryki, czytał poetów, n. p. Homera w tłómaczeniu Liwiusza Andronika, później Wergiliusza i innych, jako też uczył języka greckiego. Ten typ szkoły stanowił na gruncie pedagogiki rzymskiej wielki postęp, ponieważ przypominał muzyczne wykształcenie greckie. Jeżeli szkołę gramatyka przyrównamy do dzisiejszej szkoły średniej, to rodzaj uniwersytetu możemy upatrywać w szkołach retorów. Szkoły te były zakładane i utrzymywane zrazu przez Greków, a wszelkie próby zakładania szkół retorycznych łacińskich z początku nie udawały się. W r. 92 przed Chr. Crassus, jak o tem świadczy Cyceron, (de orat. 3, 24, 98) zniósł szkoły retoryczne łacińskie, ponieważ zagważdżały rzekomo umysły i wzmacniały bezczelność, nazywając je lusi impudentiae, w których młodzież uczy się bezczelnego występowania. Pierwszym łacińskim retorem był L. Plotius Gallus, a opinia była tak dalece przeciwko niemu, że Cyceron nie mógł go słuchać, chociaż miał do tego duszną ochotę. Do szkół retorów cisnęła się młodzież z wyższych stanów, chcąc się przygotować do zajęcia politycznego stanowiska. Tu czytano autorów, ale zwykle nie poetów, których lektura była przywiązana do szkół gramatycznych; wykładano zasady retoryki i ćwiczono się praktycznie w elaboratach retorycznych, zwanych declamationes.

Takim retorem był Kwintylian, który jest prawie jedynym reprezentantem pedagogiki rzymskiej. Jego institutio oratoria w 12 księgach jest dla rozwoju teoryi pedagogicznej bardzo ważna, ponieważ stała się wzorem dla wielu następnych wieków. Kwintylian rozstrzygnął spór o wychowaniu domowem i zbiorowem, czyli szkolnem, na korzyść szkolnego, a tem samem stał się niejako patronem formy wykształcenia, która w naszych czasach stanowcze odniosła zwycięstwo. Jego uwagi o wykształceniu szkolnem mają po dziś dzień znaczenie kanoniczne. (Danysz, Teorya pedagogiczna Kwintyliana Eos V, 169, por. Encykl. Wych. VI, 432).

Kwintylian był pierwszym nauczycielem utrzymywanym na koszt państwa. Późniejsi cesarze pozakładali wyższe szkoły publiczne po całym obszarze wielkiego rzymskiego imperyum. Szkoły takie istniały w Aleksandryi, na Rodusie, w Smyrnie, w Pergamum, Kartaginie, Madaurze, Rzymie, Medyolanie, Pawii, Burdigali, Augustodunum, Trewirze. Uczono w nich gramatyki i retoryki wedle dawnej tradycyi. Najlepiej jesteśmy poinformowani o szkole w Burdigali czyli Bordeaux w poemacie Ausoniusza laudatio professorum Burdigalensium. W drugim wieku Hadryan założył szkołę w Atenach, która znacznie przewyższała wszystkie inne i której organizacya stała się prototypem dla późniejszych uniwersytetów. Młodzież słuchająca wykładów, tworzyła nacye, które nieraz gwałtem przymuszały przybywających do Pireusu studentów do zapisywania się na wykłady swych

ulubionych profesorów. Barwny opis życia studenckiego pozostawił w swoich wspomnieniach neosofista Libaniusz. To, co św. Grzegorz z Nazjancu, który słuchał w Atenach wykładów razem ze św. Bazylim około r. 355, opowiada, przypomina życie studentów niemieckich i francuskich z niedalekiej przeszłości. Kiedy Alaryk na czele Wizygotów wkroczył do Grecyi, uniwersytet ateński począł chromać i już się nie podniósł. Justynian zakazał uczyć prawa w innych miejscowościach jak w Rzymie, Konstantynopolu i Berytusie, a kiedy w dwa lata potem wyszedł edykt zakazujący wykładania filozofii w Atenach, ostatnich siedmiu profesorów przeniosło się do Persyi. Zato wzrósł założony przez Konstantyna Wielkiego uniwersytet w Konstantynopolu. W r. 425 otrzymał 3 retorów i 10 gramatyków łacińskich, a 5 retorów i 10 gramatyków greckich, profesorów prawa i jednego dla filozofii. Oprócz tego istniały po wszystkich większych miejscowościach szkoły elementarne. Taki stan zastało:

Chrześciaństwo. Ale jakżeż te szkoły i cała gotowa kultura starożytnego świata zachowały się wobec nowej nauki, która od czasów Konstantyna stała się panującą religią? Byli między chrześcianami tacy, w których chrześciaństwo nie spowodowało żadnej umysłowej zmiany. Z największą swobodą zatrzymali dawną kulturę, chociaż chrześciaństwo wymagało właściwie wyparcia się jej. Tymczasem nie we wszystkich umysłach ten proces przejścia od pogaństwa do chrześciaństwa równie spokojnie się odbył. Chrześciaństwo było najskrajniejszem zaprzeczeniem pogaństwa. Nie było tylko nową nauką religijną, która dawała się zastosować do każdej kultury, do każdego życia, ale dawało inne życie, inne przekonania. Kto się więc stawał chrześcianinem, musiał zerwać z przeszłością i budować nową umysłowość. Chrześciaństwo zmieniało towarzyskie stosunki i przekształcało społeczne przekonania. Że życie ówczesnych chrześcian dziwnie odbijało od zwykłego życia rzymskiego, na to godzą się ogólnie świadectwa z owych czasów. Najdraźliwszym punktem dla wykształconego Rzymianina, przechodzącego do chrześciaństwa, było zaparcie się ówczesnego pogańskiego wykształcenia. Cóż miało się stać ze starą gotową kulturą pogańskiego świata, złożoną w literaturze, poezyi, filozofii, uczoności i sztuce? Ta myśl — zaprzątała umysły wyższe i stawała się dla niejednego przykrym dyssonansem. Łatwiej pokonał go kościół wschodni, u którego dość rychło wyrobiło się przekonanie, że ideę chrześciaństwa można pogodzić z pogańską uczonością, jeżeli się z niej odtrąci czysto pogańskie żywioły. W tym duchu działał św. Justyn Męczennik, Klemens z Aleksandryi, Orygines, Grzegórz Cudotwórca, Bazyli, Grzegórz z Nyssy, Grzegórz z Naziancu. W Aleksandryi powstała pierwsza szkoła teologiczna, która ze szkoły katechumenów przekształciła się na szkołę katechetów i wychowywała chrześciańskich nauczycieli. Trzeci kierownik jej, Klemens, dowodził związku chrześciaństwa z żydowską tradycyą i pogańską filozofią, a następca jego, Orygines, pomimo swego wybitnego chrześciańskiego stanowiska, prowadził swoich uczniów przez ówczesne pogańskie studya do pozna-

nia prawdziwego Boga. Daleko trudniej asymilacya pogańskiego świata z chrześciaństwem odbywała się na Zachodzie. Przeto widzimy u Rzymian długie wahanie się, wypieranie się łączności ze świeckiemi studyami i powrót do nich. Rzymianie byli wychowani w szkołach gramatyków i retorów i swe wyższe wykształcenie zawdzięczali studyom nad literaturą pogańską. Kiedy więc pod wpływem chrześciaństwa wypierali się związku z literaturą świecką, czynili to po większej części nieszczerze. Ten stan uwydatniają pisma św. Ambrożego, Lactantiusza, Minuciusa Felixa, najdobitniej zaś występuje rozbrat między dawnem pogańskiem wykształceniem a krzewiącem się chrześciaństwem u św. Hieronima i Augustyna. Na pismach tych dwóch najważniejszych ojców kościoła zachodniego można wykazać, jak możność połączenia tych dwóch światów, a zarazem wykształcenia pogańskiego z chrześciańskiem w ich umysłach zwolna dojrzewała (Danysz, św. Hieronim i św. Augustyn a literatura świecka Eos, VI, 92. por. Encykl. Wych. V, 280, I, 586).

Wątpliwości, które Ojcowie Kościoła co do połączenia chrześciańskiego i pogańskiego wykształcenia wypowiadali, nie musiały być jednakże poważnej natury, bo na razie nie doprowadziły do osobnego chrześciańskiego wychowania. Jeżeli św. Augustyn tak wielką ostrożność zalecał w korzystaniu z wiedzy pogańskiej, to przecież najprostszym sposobem usunięcia niebezpieczeństwa byłoby założenie osobnych szkół chrześciańskich, w którychby młodzież chrześciańska bez obawy utraty wiary mogła się kształcić. Tymczasem o istnieniu takich szkół w pierwszych czasach chrześciaństwa nic nie wiemy. Ale chrześciaństwo stworzyło bardzo rychło czysto wyznaniową naukę, przygotowującą do przyjęcia Chrztu św., czyli naukę katechumenów. Wielostronny umysł św. Augustyna i w tym kierunku był czynny, dając pierwszy wzór katechetyki w rozprawie de catechizandis rudibus oddrukowanej w Patrologii łacińskiej Migne'a tom 40 str. 310. Dziełko to napisane dla dyakona kartagińskiego Deogratiasa. Jednakże mylą się ci historycy pedagogiki, którzy de catechizandis rudibus uważają za pierwszą pedagogikę chrześciańską, ponieważ praca ta ma tylko szczegółowy cel przygotowania do przyjęcia Chrztu św. Dla tego należy raczej do historyi teologii albo katechetyki. Pedagogicznych i dydaktycznych wskazówek napróżnoby się w tem dziełku szukało.

Chrześciaństwo pogodziło się wreszcie ze świecką wiedzą, ale wątpliwości pewne zostały pod tym względem na dnie umysłów i występowały sporadycznie aż po wiek siedmnasty. Nieuszczuplona prawie weszła literatura starożytna do wykształcenia chrześciańskiego na Wschodzie; w mniejszych daleko rozmiarach na Zachodzie. Kanon pisarzy łacińskich pogańskich, czytywanych w szkołach chrześciańskich, został znacznie ograniczony. Czytywano tych, którzy rzekomo mieli przeczucia chrześciaństwa (Wergiliusz), albo których posądzano o przynależenie do chrześciaństwa (Seneka, Stacyusz), albo których chrześciaństwo szanowało dla etycznej wartości ich pism (Horacy, Salustyusz). Co do wiedzy realnej nastąpiło także ograniczenie:

zadowolono się encyklopedyami wiedzy. Taką encyklopedyą napisał poganin Afrykańczyk, Martianus Capella, krótko przed najściem Wandalów do Afryki pod szumnym tytułem de nuptiis Philologiae et Mercurii. Merkury, chcący się żenić, bierze za żonę Filologią. Siedm umiejętności, t. j. gramatyka, dyalektyka, retoryka, gieometrya, arytmetyka, astronomia i muzyka są druchnami, t. j. dotales virgines, które narzeczona wprowadza ze sobą na Olimp. Pierwszą chrześciańską encyklopedyą wypracował Magnus Aurelius Cassiodorus Senator, sekretarz Teodoryka, około r. 544 p. t. Institutiones divinarum et saecularium litterarum. Encyklopedyą są także Etymologiae albo Origines ostatniego literata rzymskiego, Izydora, biskupa w Sewili, którego działalność przypada już na siódmy wiek.

Stosunkowo długo, bo aż do wieku szóstego, opierało się chrześciaństwu szkolnictwo świeckie. Chrześcianie uczęszczali do szkół gramatystów. gramatyków i retorów. O tem, jak na terytoryum dawniejszego państwa rzymskiego odbywała się asymilacya z chrześciaństwem, stosunkowo najgorzej jesteśmy poinformowani. Zdaje się, że najwięcej trudności sprawiało przekształcenie szkolnictwa wyższego, opierającego się prawie wyłącznie na kształceniu pogańsko-literackiem. Im bardziej siła narodu rzymskiego zamierała pod wpływem najazdów giermańskich, tem więcej kościół brał wykształcenie w swoję opiekę. Stosunkowo dość rychło powstały szkoły parafialne i katedralne, bo już w r. 443 jest o nich mowa w postanowieniach soboru w Vaison. Ażeby sobie zapewnić następców, mieli księża po parafiach brać do domu chłopców, uczyć ich psalmów i zasad wiary chrześciańskiej, a nauka religii nie mogła się obejść bez nauki świeckiej. Jak szkolnictwo ludowe łączyło się ściśle z celem kościelnym, tak też do tego samego celu zmierzało wyższe wykształcenie. Chodziło o wykształcenie duchownych i katechetów. Takich szkół, jaką była szkoła katechetów w Aleksandryi, domagał się od papieża Agapita Cassiodorus. lecz nie osięgnął skutku dla politycznych zaburzeń. Na Zachodzie siedzibą wyższych studyów były konwikty (monasteria), zakładane przy biskupstwach. O św. Augustynie powiada biograf jego Possidius, że z założonego przez niego monasteru wyszło „decem sancti ac venerabiles viri, continentes et doctissimi“, a ci jako biskupi tak samo monastery pozakładali.

Właściwe szkolnictwo chrześciańskie łączyło się z klasztorami. Instytucya klasztorów sięga prawie początków chrześciaństwa. Skoro chrześciaństwo z sekty religijnej, za jaką zrazu uchodziło, urosło w potęgę, musiało przez zaprowadzenie hierarchii przybrać świecki charakter i godzić się z wymaganiami czysto duchowego życia. Jako reakcya niejako przeciwko temu świeckiemu kierunkowi powstała askeza już w drugim wieku w Egipcie. Klasztory zaraz z początku zajmowały się kształceniem młodzieży, tem więcej, że w odosobnieniu klasztornem łatwiej nauka mogła dopilnować, żeby pogańskie wyobrażenia, otrzymywane przez kształcenie, pozostawały tylko środkiem rozwijania umysłu, a nie wpływały na chrześciańskie usposobienie.

Na Zachodzie najważniejszym zakonem byli Benedyktyni, których założył w r. 529 na mons Cassinus św. Benedykt z Nursii. Nadał on klasztorowi swemu osobną regułę, w której jednakże niema mowy o pracy naukowej i pedagogicznej zakonników. Inaczej postąpił wspomniany wyżej Cassiodorus. Kiedy przy końcu swego żywota cofnął się do klasztoru przez siebie założonego na wybrzeżu w południowych Włoszech, założył tamże pierwszą bibliotekę klasztorną. W jego klasztorze istniał osobny kopista (antiquarius), a Cassiodorus o nim powiada, że ile słów Pańu Bogu pisze trzcina antykwaryusza, tyle ran otrzymuje szatan. To pojmowanie uszlachetniło życie klasztorne, do którego dotąd podług świadectwa św. Augustyna zaciągali się przeważnie tacy, którym się pracować nie chciało. Ponieważ zaś pod tym wpływem i Benedyktyni zmienili swoję praktykę, dla tego klasztory stały się ogniskami kultury i oświaty.

W 50 lat po założeniu klasztoru na mons Cassinus wszystkie prawie klasztory przyjęły regułę św. Benedykta, tak że bezpośrednio po jego śmierci (541) było ich 200, porozsiewanych po wszystkich krajach chrześciańskiej Europy. Działalność klasztorów była cywilizatorską w krajach, które dotąd trzymały się zdala od kultury: karczowali lasy, osuszali pola, wprowadzali rzemiosła i sztuki, utrzymywali biblioteki i przepisywali książki. Ale Benedyktyni zakładali także szkoły klasztorne. Przyjmowali do szkół nietylko młodzież, która przez rodziców poświęcona była klasztorowi, t. zw. pueri oblati, ale zarazem i młodzież świecką. Młodzież aż do ósmego roku uczyła się razem. Potem następował rozdział. Każdy większy klasztor miał dwie szkoły: schola interior albo claustra przeznaczoną była dla przyszłych zakonników, karność była w niej nadzwyczaj ostra, a chłopcy chodzili w habitach; schola exterior albo canonica przeznaczona była dla świeckiej młodzieży. Równocześnie z Benedyktynami powstał w Anglii zakon Irów, znany także pod nazwą Skotów. Założył go św. Patryk, który podobno zbudował 365 kościołów i kazał napisać 365 abecadeł (abgetoria). Zakon ten rozszerzył się po całej Irlandyi i wyspach Hebrydach, utrzymując wszędzie szkoły. Około r. 580 św. Kolumban młodszy przeszedł na ląd stały, założył klasztor w Wogezach, a potem udał się nad jezioro Bodeńskie. Tu zachorował jego towarzysz Gallus i pozostał, podczas gdy Kolumban poszedł do Włoch, a Gallus założył sławny klasztor w St. Gallen, który wydał bardzo wiele innych klasztorów. Klasztory, które od 10 wieku z Benedyktynów powstały, mniej zajmowały się nauką. Reguła klasztoru w Kluniaku studyowanie pogańskiej literatury zupełnie zarzuciła. Premonstracenzi i Cystersi nauki nie wykluczali, ale mniejszą na nią kładli wagę, niż Benedyktyni. W końcu wieków średnich było 1500 klasztorów Benedyktynów albo pokrewnych zakonów, w nich 37000 mnichów. Choćby się przypuściło, że tylko pewien procent tych klasztorów zajmował się kształceniem młodzieży, to w każdym razie wypada wcale pokaźna liczba szkół. Rozważając działalność klasztorów, wyszliśmy właściwie już z czasów rzymsko-chrześciańskich i wstąpiliśmy w czas, zwany:

Wiekami średniemi. Jest to przestrzeń mniejwięcej dziesięciu wieków, które są przejściowemi do ogólnej historyi ludzkości; dla narodów zaś mieszkających poza Alpami i dla kulturalnego rozwoju są wiekami początkowemi. Kiedy w r. 476 runęło państwo rzymskie, punkt ciężkości historycznej przeszedł na narody zamieszkujące środkową Europę, od morza Śródziemnego przeszedł po za Alpy. Narody te stanęły wobec gotowej kultury starożytnego świata. Grecy i Rzymianie wyradzają się bardzo szybko, przeżuwając przez pewien czas swe kulturalne zdobycze, nie posuwają dalej pracy kulturalnej. Tymczasem poza Alpami rozpoczyna się gorączkowa praca, ale nie na tle czystej kultury starożytnej, lecz z silną domieszką pierwiastków chrześciaństwa. Kultura rzymsko-chrześciańska, którą dziewicze narody środkowej Europy przyjmowały, była dla nich jakby stworzona, bo w stosunku do właściwego oryginału była dwa razy obciętą, ścieśnioną, a przez to przystępniejszą. Rzymianie, przejmując kulturę od Greków, spopularyzowali ją już raz; drugi raz uczyniło to chrześciaństwo. Tak więc praca cywilizacyjna, której się podjął w środkowej i północnej Europie kościół chrześciański, została znacznie załatwioną. Kościół przeprowadził zasadę, którą w de doctr. christ. (3, 7) wypowiedział św. Augustyn ne quid nimis.

Jakaż więc była wiedza, którą krzewiło chrześciaństwo? Język łaciński stał się językiem kościoła, dyplomacyi i uczoności. Panowanie jego było tak ogólne, że wyparł język grecki. Wiedzę dawano w skondensowanej formie encyklopedyi. Z siedmiu sztuk wyzwolonych gramatyka, retoryka, dyalektyka stanowiły trivium, czyli ogólne, formalne wykształcenie, zwane także eloquentia, muzyka, arytmetyka, gieometrya i astronomia quadrivium, czyli materyalne, fachowe wykształcenie, albo sapientia. Najrozleglejszy zakres miała gramatyka, bo była nauką języka, a więc należało do niej czytanie i pisanie, interpretacya, stylistyka, metryka i początki retoryki. Gramatyki uczono podług Priscyana Institutiones grammaticae, napisanych około r. 500. Popularniejszym był Donatus, gramatyk z połowy czwartego wieku, nauczyciel św. Hieronima. Napisał on krótką gramatykę dla chłopców rzymskich, którzy mieli nabrać z tej książki świadomości gramatycznej. Uczono się z niej łaciny przez blizko 1000 lat. Ponieważ Donatus nie wystarczał dla chłopców nierzymskich, dla tego w wiekach średnich rozszerzano i przerabiano jego książkę. — Dyalektyka była wykładem logiki, a nauka jej polegała na czytaniu dzieła Arystotelesa περὶ ἑρμηνείας — w przekładzie Boecyusza. Była ona u ówczesnych ludzi w wielkiem poszanowaniu i wiele się po niej spodziewano, zwłaszcza w przekonywaniu inowierców. — Retoryka średniowieczna nie cofała się zwykle do retoryki starożytnej, lecz zadowalała się późniejszemi obrobieniami. W dziewiątym wieku uczono jej znowu podług Kwintyliana. Zasady retoryki zastosowane do kazań wydały homiletykę. — Gieometryi uczono podług podręcznika Boecyusza. Objaśniano linie, figury i bryły, pokazywano ich rodzaje i zastosowywano teoretyczne twierdzenia do praktycznych pomiarów. Po większej części łączono z nią gieografią. Metoda uczenia

była zaczerpnięta z Euklidesa. — Rozwój arytmetyki utrudniał ciężki i niewygodny sposób wyrażania liczb cyframi Rzymian. Cyfry arabskie rozpowszechniły się stosunkowo późno i ułatwiły operacye arytmetyczne. W nauce elementarnej arytmetyki używany był t. zw. abacus (ob. Nauczyciel str. 587 — 589 t. VII). — Muzyka trzymała się teoryi Boeciusza. Grzegórz Wielki wprowadził w miejsce melodyjnego śpiewu ciężki i poważny recytatorski, zwany od niego gregoriańskim. Nuty były dawno znane. Grzegórz wprowadził t. zw. noumy, które oznaczały tylko względną wysokość tonów, prócz tego wyrażano je literami alfabetu. W XI wieku wprowadzono system liniowy, od czternastego zaczęto rozróżniać tony podług długości. Organy były znane w Niemczech już w VIII w., przypuszcza się, że bito w nie pięściami, ztąd organista po niemiecku Orgelschlager. — W astronomii objaśniano ówczesny system słoneczny, bieg słońca, księżyca, planet, zaćmienia słońca i księżyca. Wielką wagę przywiązywano do rozumienia kalendarza, a zwłaszcza do umiejętności obliczania świąt ruchomych.

W jaki zaś sposób wymienionych encyklopedycznych umiejętności uczono, o tem dowiadujemy się z zapisków Walafrieda Strabusa (806 — 841), opata klasztoru w Reichenau na wyspie jeziora Bodeńskiego, wydanych w Spraw. gimn. benedykt. w Maria Einsideln w Szwajcaryi. To, czego się Strabus w szkole klasztornej nauczył, było ostatnim wyrazem ówczesnej uczoności, bo i w szkołach fachowych, do których uczniowie wstępowali po pięciu latach przygotowawczej nauki, nie wiele więcej się uczono. Wieki średnie tyle miały do czynienia z rozpowszechnianiem tego, co otrzymały, że o rozszerzeniu zakresu wiedzy przez własną produkcyą nie mogły myśleć. W ogólności wieki średnie cechuje bezwzględna zależność od powagi. Całemi wiekami uczono się z tych samych książek, a dzieła te były ciągłem powtarzaniem tej samej wiedzy, kompilacyą prawie dosłowną poprzedników. Obchodzenie się z młodzieżą było nadzwyczaj ostre. Rózgi, kij i inne środki kary były duszą ówczesnego wychowania. Kiedy później powstały uniwersytety, nawet studentów uniwersyteckich karano batami, a nawet bito młodszych nauczycieli za liche postępy ich uczniów. W szkołach teologicznych młodsi kanonicy nazywali się sub virga constituti. Zwykłe wytłómaczenie tego zjawiska, że na grube natury tych wieków jedynym sposobem wychowawczym była chłosta. nie wystarcza. Zdaje się, że do tak ostrego obchodzenia się z młodzieżą przyczyniło się grube pojmowanie pracy wychowawczej u ówczesnych ludzi, bo szlachetniejsze umysły, jak n. p. Walter von der Vogelweide albo św. Anzelm z Cantebury szlachetniej na wychowanie się zapatrywały. Z opisu Strabusa wnosić można, że co do nauki uczeń pozostawiony był samemu sobie. Nauczyciel doglądał, kontrolował, ale nauki nie prowadził. Sposób ten nauczania może w tych czasach wystarczał, bo trzeba sobie uprzytomnić, że tylko najlepsze umysły nauce się poświęcały, dla których samo podawanie wiedzy było wystarczające. Kurs 9-cioletni nauki był dla nich twardą szkołą, ale o tyle skuteczną, że to, co zdobyli, było wynikiem ich własnych usiłowań.

Czas wieków średnich dla rozwoju teoryi pedagogicznej nie był wcale pomyślny. Wśród gorączkowej pracy kulturalnej chodziło o jak najszybsze schrystyanizowanie pogańskich żywiołów i przekazanie wiedzy, którą podług ówczesnych przekonań uważano za konieczną. Ówczesne wychowanie jest przenoszeniem gotowej kultury na nowy grunt. Brak mu więc samodzielnego rozwoju, zaczyna się budować od dachu, a łata niższe piętra. Idea ogólnego wykształcenia ludowego przyświecała już Karolowi Wielkiemu, bo około r. 800 mnożą się rozporządzenia biskupie, że każdy mieszkaniec, czy młody czy stary, czy mężczyzna, czy kobieta, ma się nauczyć: Ojcze nasz i Wierzę w Boga. Ale jak niejasne było pojęcie ludowego wykształcenia wnosić można z tego, że pacierza uczył się lud po łacinie, a dopiero w razie niemożności w języku ojczystym. Ponieważ cała oświata i całe duchowe życie było w ręku kościoła, cel wychowania był ściśle religijny, a wykształcenie temu celowi podporządkowane. Celem wychowania było zrobienie z człowieka dobrego chrześcianina, aby zaś nim był, musiał znać zasady wiary, zwłaszcza Pismo św., aby zaś poznać wiarę i Pismo św., potrzeba było świeckiego wykształcenia. To jest myśl przewodnia ówczesnego wychowania i ówczesnej pedagogiki. Ludzka psyche jest oddana kościołowi. Robienie tego, co każe kościół, który za to bierze na siebie odpowiedzialność za jednostkę, wypełnia cel człowieka. Całe wychowanie zmierza do wyrobienia posłuszeństwa kościołowi, do podporządkowania woli człowieka pod wolę kościoła. Posłuszeństwo wyrabia się przez wciągnięcie człowieka w interes kościoła, a nieposłuszeństwo usuwa się najprostszym sposobem, t. j. flagellis, ieiuniis, vinculis. Produkcya zaś pedagogiczna jest dość ożywiona, bo im więcej wychowánie dla celów kościelnych było potrzebne, tem więcej o niem pisano.

Między pedagogami tego czasu odznacza się Hrabanus Maurus (776 — 865), biskup moguncki. Należy do bardzo płodnych pisarzy. Dzieła jego zajmują 6 tomów w Patrol. lat. 107 — 112. Do pedagogiki należy de universo, encyklopedya w 22 księgach i de clericorum institutione o 3 księgach. Niemcy uważają jego traktat o wykształceniu duchownych za pierwszą pedagogikę gimnazyalną, lecz niesłusznie, bo Hraban mówi tylko o obowiązkach i wychowaniu duchownych, a uwagi tyczące się wykształcenia retorycznego mają na względzie tylko kaznodzieі (por. Encykl. Wych. s. v. Raban Maur). Obok Hrabanusa spotykamy cały szereg pedagogów, którzy zażywali u współczesnych wielkiej sławy, tem więcej że wieki średnie były w ogólności skłonne do przesady. Za sławnych praktyków uchodzili Izon, mnich ze St. Gallen i św. Notker Tudotad, Alkuin albo Albinus, założyciel schola palatina na dworze Karola Wielkiego. Pisał poezye, listy czytywane po szkołach, traktat o duszy, poświęcony Gunradzie, siostrzenicy Karola Wielkiego, podręczniki szkolne w obrębie encyklopedycznych umiejętności. Jego podręczniki są pisane sposobem katechetycznym, ale tak, że uczeń się pyta, a nauczyciel odpowiada. Historya literatury średniowiecznej wymienia także uczone kobiety, które wychowa-

niem się zajmowały. Herard z Landsbergu, od r. 1167 przełożona klasztoru w Alzacyi, napisała dla zakonnic encyklopedyą Hortus deliciarum, której rękopis spalił się w r. 1870 w Strasburgu podczas oblężenia miasta przez Prusaków. Dhuoda, żona Bernarda, księcia Akwitanii, napisała w r. 843 książęczkę z napomnieniami dla syna Wilhelma (Patrol. lat. 106). Jonasz, biskup orleański z IX w.. jest autorem dwóch rozpraw teologiczno-pedagogicznych de institutione laicali i de institutione regia (Patrol. lat. tamże). Między pismami św. Tomasza z Akwinu w wydaniu Vivesa, Paris 1875 tomie 27 znajduje się traktat de eruditione principum, który krytyka przypisuje Peraldusowi, dominikaninowi 13-go wieku. Najważniejszem zjawiskiem wieków średnich przedscholastycznych jest Hugon od św. Wiktora. Św. Wiktor było opactwem Augustyanów w Paryżu na lewym brzegu Sekwany w miejscu, gdzie teraz jest sławny Ogród zoologiczny, zwany Jardin des plantes. Do tego klasztoru wstąpił Hugon około r. 1115 jako ośmnastoletni młodzieniec, a ponieważ przez całe życie go nie opuszczał, jemu zawdzięcza swą nazwę, tem więcej że właściwe jego rodowe nazwisko jest nieznane. Zostawszy kierownikiem szkoły klasztornej, wykładał teologią i filozofią aż do swej śmierci w r. 1141. Hugon zażywał w swoim czasie wielkiego uznania, tak, że go przez aluzyą do jego klasztoru nazywano drugim Augustynem. Jego najważniejszem dziełem jest Didascalicon albo Eruditio didascalica, t. j. hodegetyka wiedzy. Pierwsze trzy księgi zajmują się świecką wiedzą, księga czwarta do szóstej studyum Pisma św. Co nas w tem dziele przyjemnie uderza, to jest większa samodzielność autora w stosunku do innych tego czasu autorów. Wyższy umysł Hugona starał się zapanować nad ówczesną wiedzą i ująć ją w pewien system. Co prawda udawało mu się to nieraz z uszczerbkiem logicznego myślenia. Słabą jego stroną, jak u wszystkich tego czasu pisarzy, stanowi etymologia, z którą się bez litości obchodzi. Wincenty z Beauvais (Vincentius Bellovacensis) skupił w sobie poprzednią uczoność i oddziałał na potomnych. Między innymi Dante w Piekle (15, 85) nazywa go mistrzem, który go na każdym kroku poucza, jak się człowiek uwiecznia. Działalność jego przypada na środek XIII w. Stworzył encyklopedyą potwornych rozmiarów. Pomimo pracowitości ówczesnych ludzi napisanie dzieła o takich rozmiarach przechodzi siły jednego człowieka. Dla tego prawdopodobną jest wiadomość, że miał współpracowników. Król francuski, Filip Walezy, miał mu dostarczyć funduszów na utrzymanie pomocników, którzy mu pomagali w gromadzeniu, t. j. wypisywaniu materyałów. Jego encyklopedya, zatytułowana Speculum, składa się z 4 części: speculum naturale, doctrinale, morale, historiale. Przy każdej wiadomości podaje źródło wprost w tekście, swoje zaś uwagi odróżnia przez dodanie auctor. Całość obejmuje 80 ksiąg, przy niektórych autorstwo Wincentego jest wątpliwe. Speculum doctrinale zawiera we wydaniu Duaci 1624 prócz wstępu i indeksu 2480 kolumn wielkiego formatu in folio.

Humanizm i odrodzenie. W rok po śmierci Wincentego z Beauvais

przychodzi na świat Dante, a z nim nowy zwrot w kulturze. Wieki średnie były poświęcone pracy nad kulturą w krajach, które stały poza jej ogniskiem. Praca ta połączyła się z krzewieniem chrześciaństwa, tak, że kościół, którego panowanie nie miało być z tego świata, stał się krzewicielem tej kultury. Jednakże kościół, jak o tem poprzednio była mowa, nie krzewił czystej kultury starożytnej, lecz zmniejszoną, ograniczoną, niejako dostrojoną do nowych stosunków podług przepisów pierwszych Ojców kościoła. Ta kultura chrześciańska zaczęła się w końcu wieków średnich samodzielnie rozwijać i doprowadziła do właściwej sobie oświaty, streszczającej się w filozofii albo teologii scholastycznej. Przez kilka pierwszych wieków przyjmowano dogmaty chrześciaństwa, jako przedmiot wiary. Wreszcie nastał czas, w którym chciano wiarę połączyć z rozumem i nie tylko wierzyć, ale i rozumieć dogmata wiary. Dalszy rozwój kultury chrześciańskiej został jednakże wstrzymany przez kierunek, który nazywamy Odrodzeniem. Czemże jest ono? Niczem innem, jak obudzeniem się świadomości, że szaty, w które wieki średnie ludzkość ubrały, nie przystoją młodzieńczości narodów, że jeżeli w ogólności potrzeba zaczerpnąć natchnienia kulturalnego, to lepiej je wziąć z tych czasów, kiedy starożytność była młodą, a więc z epoki klasycznej; nie Rzymu trzeba się trzymać wyłącznie jako wzoru, choć historycznie był bliższym, ale sięgnąć także do Greków. Ruch ten wszczął się w sferach wyższych i ogarnął szybko najlepsze głowy, panujących, świeckich i duchownych, arystokracyą rodową i pieniężną. Im bardziej kościół wiedzę, naukę, sztukę starożytną chciał ze swym celem połączyć, tem więcej wiek odrodzenia cofał się w przeszłość, podziwiał płody starożytności, ponieważ się wytworzyły niezależnie od wpływu państwa i kościoła, jako czysty wyraz wykształconego człowieczeństwa. Stąd bierze swój początek nazwa humanizmu. Nie człowieka urobionego na tle kościoła, ale człowieka samego w sobie dopatrywali się humaniści w starożytnej literaturze. Ponieważ ten ruch był zerwaniem z tylowiekową tradycyą, przeto przeniósł się także łatwo na pokrewne strony życia, t. j. na politykę i wiarę i dał wreszcie pochop do reformacyi, a we Włoszech do rewolucyi socyalnej. Powszechność ogólnej kultury ustaje, a każdy naród, poznawszy niejako przez humanizm człowieka, którego dotąd widział tylko jako człowieka kościelnego, nabiera szacunku dla swej własnej narodowości i zaczyna rozwijać narodową literaturę.

Ruch humanistyczny rozpoczął się we Włoszech. Dante (1265—1321) stoi jeszcze przez połowę na gruncie średniowiecznym, ale tworzy przejście do humanizmu. Rozpoczął Boską Komedyą po łacinie, ale zrozumiawszy, że język łaciński jest tylko sztucznym środkiem porozumienia (grammatica elocutio), czego ówcześni ludzie nie pojmowali, porzucił go i napisał poemat po włosku (vulgare eloquium). Klasyczna literatura starożytna, choć w ograniczonym zakresie, bo nie znał literatury greckiej, ma dla niego wartość dzieł sztuki, czego wieki średnie nie odczuwały. Boccacio (1313—1375) wyuczył się już języka greckiego i poświęcił się studyom starożytnej lite-

ratury, zbierając rękopisma, robiąc odpisy i popularyzując starożytną literaturę we Włoszech. Petrarca (1304—1374) tak się przejął starożytnością, że marzył o odbudowaniu starożytnego państwa rzymskiego i popierał nawet sławnego trybuna ludowego Cola Rienzi w jego usiłowaniach. W poetach łacińskich czcił swoich poprzedników, greckie rękopisma zbierał, jakby relikwie, chociaż sam nie umiał po grecku. Ci trzej mężowie są apostołami humanizmu. Dla nich starożytna literatura jest wzorem, podług którego układają swe poezye w narodowym języku. Łacina jest dla nich językiem, którym pisząc naśladuje się starożytnych pisarzy, nie wolno go rozwijać dalej podług chwilowych potrzeb, można się go nauczyć tylko przez zatapianie się w dziełach starożytnych klasyków. W ten sposób powstaje hasło humanistyczne imitatio. Nauczyciele języka greckiego, z których pierwszym był Emanuel Chrysoloras, mnożą się we Włoszech, a klasyczny język łaciński otrzymuje osobnych nauczycieli. Ale starożytną literaturę trzeba było dopiero stworzyć czyli odszukać. Zaczyna się więc polowanie na rękopisma; zbieraczy ich jeden z współczesnych nazwał canes venatici. Przoduje w tem rodzina Medyceuszów i wielki zwolennik humanizmu papież Mikołaj V. Medyceusze założyli sławną bibliotekę medycejską; Mikołaj, zebrawszy 5000 rękopisów, dał początek watykańskiej. Zdobycie Konstantynopola w r. 1543 sprowadziło uczonych greckich do Włoch, gdzie zostali przyjęci z otwartemi rękami. Do studyum nad Platonem, z którego filozofią nowy ruch z przyjemnością się łączył, w przeciwstawieniu do Arystotelesa, w którego wierzyli ludzie średniowieczni, powstaje osobna akademia. Laurentius Valla w rozprawie Elegantiae latini sermonis przemawia energicznie za przywróceniem dawnej klasycznej łaciny.

Starszy humanizm włoski był przywiązany do wyższych stanów, do arystokracyi i inteligencyi, a z powodu tego zlokalizowania nie wywarł głęboko sięgającego wpływu na wykształcenie i wychowanie. Był on prócz tego w zgodzie z kościołem i dla tego nie rzucał kamieniem potępienia na poprzednie wieki. Najstarszym reprezentantem pedagogiki humanistycznej starszej doby jest Vergerius (1349—1428). W książce de ingenuis moribus et liberalibus studiis, drukowanej ostatni raz r. 1604, odrzuca wychowanie klasztorne, podnosi umoralnienie, które w wiekach średnich po macoszemu traktowano, a z nauk ceni najwyżej historyą i filozofią (por. Encykl. Wych. VI, 427 s. v. Kwiatkowski). Vegius (1406 — 1458) daje w książce de educatione liberorum et eorum claris moribus (ost. wyd. Tournai, 1854) obraz rozumnego nowożytnego wychowania. Eneas Silvius Piccolomini, jako papież Pius II, napisał w humanistycznym duchu traktat pedagogiczny dla Władysława Pogrobowca, króla węgierskiego i czeskiego.

Humanizm włoski, przeniesiony w końcu XV wieku poza Alpy, głębiej wzruszył umysły, ponieważ połączył się ze szkołą, a więc z uniwersytetami i szkołami łacińskiemi, a w dalszym ciągu ze sprawą religijną i dał pochop do reformacyi.

Rozwój humanizmu poza Alpami jest w początkach związany z wolną kongregacyą duchowną, znaną pod wielu nazwami, a zwłaszcza Hieronymianów. Powstali oni w Dewonterze w Holandyi, a działalność ich rozciągnęła się także na inne kraje i sięgała nawet Polski (Chełmno). Założycielem tej kongregacyi jest w końcu czternastego wieku Gerhardus Magnus, a najsławniejszym jej członkiem — św. Tomasz a Kempis (1380—1472), autor książki de imitatione Christi. Hieronymianie postawili się odrazu w opozycyi do scholastycznej uczoności, którą prawie wszyscy potępiali jako bezpłodną. Kiedy zamiłowanie starożytnej literatury przeszło także do Holandyi, nie usunęli się od tego ruchu, zatrzymując przytem chrześciańsko-katolickie uczucia. Z ich szkół, albo z pod ich wpływu wyszli najsławniejsi niemieccy humaniści, zwłaszcza wszczepiał w swych uczniów humanizm Alexander Hegius, który przez 30 lat prowadził szkołę w Dewenterze. Literatura pedagogiczna wzmaga się w tych czasach, bo każdy z humanistów uważał się za powołanego do pisania traktatów pedagogicznych, choćby ze względu na zmienione przez humanizm warunki wyższego wykształcenia. Rudolf Agrikola starszy (1443 — 1486) dawał rady, jak wypada urządzić studya. Najciekawszym pod tym względem jest list jego do Jakóba Barbirianusa, cytowany zwykle p. t. de formando studio (por. Encykl. Wych. I, 60). Do spopularyzowania humanizmu w szkole przyczynił się Murmelius (1480—1517). Z licznych prac jego należą do pedagogiki euchiridion scholasticorum, scoparius, pappa (wydana także w Krakowie 1528). Jakób Wimpfeling (1450 — 1528) napisał wskazówki dla niemieckiej młodzieży, tyczące się nauki, moralną zaś stronę wychowania opracował w Adolescentia.

Wymienieni pedagodzy, pomimo ostrego tonu, jakim przemawiają przeciw obskurantyzmowi naukowemu scholastyków, zostali jednakże w zgodzie z kościołem. Z tego samego źródła, z którego wypłynął katolicki humanizm, t. j. z niezadowolenia z kultury zaszczepionej przez kościół, powstała reformacya. Jeżeli każdy prawie humanista stawał się pedagogiem, to tem więcej łączyła się z pedagogiką reformacya, ponieważ potrzebowała szkoły dla swoich celów. Sam Luter, chociaż nie był pedagogiem z zawodu, wypowiedział w swoich dziełach wiele myśli o wychowaniu. Pierwszym głosem za sekularyzacyą szkół jest jego broszura z r. 1524 do burmistrzów i rajców wszystkich miast Niemiec, aby urządzali i utrzymywali chrześciańskie szkoły. Towarzyszem Lutra był Melanchton (p. Melanchton). Niemcy nadali mu przydomek praeceptor Germaniae. Otrzymał go na mocy swego działania na katedrze profesorskiej w uniwersytecie w Witenberdze. Wykłady jego ściągały protestancką młodzież z całej Europy; niejeden młody Polak, zarażony nowinkami, czerpał wiedzę od Melanchtona. Kiedy w r. 1527 został przez kurfirsta saskiego zamianowany wizytatorem szkół, wydał Visitationsbüchlein, czyli pierwszy zarys organizacyjny

gimnazyum o dość prostym układzie, bo dzielący je na trzy oddziały. Nazwa praeceptoris Germaniae odnosi się także do książek szkolnych, które wydał, a które przez dłuższy czas panowały w szkołach łacińskich n. p. Syntaxis Philippi Melanchthonis emendata et aucta ab auctore. Cracoviae, 1539. Od niego wychodziły polecenia na posady scholarchów szkół humanistycznych (por. Encykl. Wych. VII, 314). Trotzendorf stworzył w Goldberdze na Szląsku humanistyczną szkołę o republikańskiej organizacyi. Uczęszczali do niej także Polacy, zwłaszcza po znanej secessyi żaków krakowskich w r. 1549. W Strasburgu działał Jan Sturm, którego wpływ sięgał także do Polski. Toruń korzystał z jego rad przy zakładaniu gimnazyum, a Jan Zamoyski był jego uczniem. Jest on typem scholarchy humanistycznego gimnazyum. Szkoła przez niego założona stała się wzorem dla innych, a nawet podziałała na organizacyą szkół jezuickich. Wsławił się rozprawą de litterarum ludis recte aperiendis. Jako cel szkolnego wychowania naznaczył pobożność (pietas), mądrość (sapientia) i wymowę (eloquentia). Myśli swoje rozwinął w Epistolae classicae, t. j. listach pisanych dla nauczycieli pojedyńczych klas, których było 9 z pięciorocznym kursem akademii.

Między teoretykami pedagogicznymi doby humanistycznej najzaszczytniejsze miejsce zajmują Erazm z Roterdamu i Jan Ludwik Vives. Erazm (1467 — 1537) szerzył humanizm swoim osobistym wpływem i pismami, które czytano chciwie. Pomimo dość chwiejnego charakteru był on najzdolniejszym człowiekiem swego czasu i odznaczał się niebywałą erudycyą. Jego pismom braknie głębokości, za to je cechuje jasność i łatwość w pojmowaniu. Pedagogika Erazma nie jest jednolitym systemem, ale raczej zbiorem poglądów luźno ze sobą połączonych. Źródłami jego są starożytni pisarze, zwłaszcza Kwintylian, a z bezpośrednich poprzedników Vegius. Z licznych jego dzieł, wydanych Lugduni, 1703 w 10 tomach in folio, należą do pedagogiki: de ratione studii z r. 1512 i declamatio de pueris ad virtutem ac litteras liberaliter instituendis z r. 1529 (Encykl. Wych. III, 542). — Janowi Ludwikowi Vivesowi (1492 — 1540) dopiero niedawno w historyi pedagogiki wyznaczono stanowisko, która mu się słusznie należy. Jest on najgłębszym myślicielem swego czasu. Przedewszystkiem imponować musi wielostronność jego umysłu. Napisał 60 dzieł. Zajmował się teologią, napisał pierwszą historyą filozofii, w rozprawie de anima et vita dał początek empirycznej psychologii, zabierał głos w kwestyach prawniczych i ekonomicznych. Do pedagogiki należy jego dzieło de disciplinis z r. 1531. Składa się z dwóch części: 1) de causis corruptarum artium libri VII i 2) de tradendis disciplinis seu de institutione christiana libri V. Jest to encyklopedyczno-krytyczny przegląd nauk, oraz ich nauczania. Jak w rozprawie swej psychologicznej wyprzedził swój wiek, tak też i w tem dziele wypowiedział myśli, które dopiero w 100 lat po nim zostały podjęte. W pierwszej części oma-

wia zdziczenie i upadek nauk swego czasu, naprawą zaś złego zajmuje się druga część. Jest to głęboko pomyślany i w szczegółach wykończony system humanistycznego wykształcenia.

Pedagogika Jezuitów powstała bezpośrednio pod wpływem humanizmu. Zakon Jezuitów, założony w r. 1537 przez św. Ignacego Loyolę, celem zwalczania reformacyi kościelnej, rozciągnął bardzo rychło zakres swego działania na publiczne wychowanie. Akta działania pedagogicznego Jezuitów są wydane w dziele Prachtlera: Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes w Monumenta Germaniae paedagogica tom II, V, IX, XVI, z tych najważniejszy jest tom V, zawierający właściwą ustawę szkolną w trzech redakcyach. Św. Ignacy Loyola, wybrany w r. 1541 generałem zakonu, zajął się na rozkaz papieża wypracowaniem statutu dla Jezuitów. Tak powstały Constitutiones societatis Jesu. Część czwarta zajmuje się wychowaniem, pierwsze ustępy mówią właściwie tylko o wychowaniu i wykształceniu przyszłych Jezuitów, w dalszych od rozdziału siódmego jest także mowa o eksternach. Konstytucye rozróżniają universitates vel studia generalia, dalej collegia, odpowiadające naszym gimnazyom i domus, t. j. klasztory. Ważną jest zasada w nich wypowiedziana, że wychowanie w kolegiach ma być bezpłatne, quandoquidem praemium nostrum solus Christus futurus est. Dalszem źródłem pedagogiki jezuickiej są postanowienia generalnych kongregacyj. Szkolnictwo jezuickie rozwinęło się bardzo szybko. W r. 1551 założono Collegium Romanum, a na wzór jego powstały uniwersytety i kolegia po całym świecie. W r. 1725 w 10 prowincyach Europy było zakładów 220, prowincya polska liczyła ich 24, litewska 23. Przy silnej organizacyi zakonu Jezuitów powstała bardzo rychło dążność wypracowania stałego planu szkolnego, któryby obowiązywał ich zakłady we wszystkich krajach. Przytem szło o to Jezuitom, aby swobodzie nauki, spowodowanej przez reformacyą, przeciwstawić jak najstalsze formy i najstalszą treść w nauczaniu. Po długich pertraktacyach przyszła do skutku za generała Aquavivy sławna Ratio studiorum z 8 stycznia roku 1599. W tej redakcyi Ratio przetrwała 233 lat do roku 1832, w którym uległa pewnym zmianom. Ratio z r. 1832 nie jest właściwie ogólnie obowiązującą, bo brak jej potwierdzenia generalnej kongregacyi. Ratio studiorum ma dzisiaj już tylko historyczne znaczenie, ponieważ tymczasem we wszystkich krajach państwo wzięło w rękę wychowanie publiczne, a szkoły jezuickie, o ile istnieją, muszą się zastosować do ogólnych przepisów państwowych.

Ratio studiorum jest dla rozwoju szkolnictwa wyższego bardzo ważna, ponieważ uchwyciła wykształcenie swego czasu w pewne formy, w obrębie których ono dalej co do szczegółów mogło się rozwijać. Prócz bowiem szkół Hieronymianów i szkoły Sturma w Strasburgu, szkoły ówczesne bardzo luźną miały organizacyą. Ratio od razu stworzyła w Europie kilkaset wyż-

szych szkół o tej samej organizacyi. Jednolitość, która przez to powstała, stanowi wielką zaletę szkół jezuickich. A ponieważ przez kilka wieków w krajach katolickich szkolnictwo wyższe było w ręku Jezuitów, dla tego wytworzyła się przez to tradycya, która pozostała pomimo zmian, jakie w szkolnictwie zwłaszcza wiek XIX zaprowadził. Przeto dążność do uniformowania szkół czuć jeszcze obecnie we wszystkich krajach katolickich, podczas gdy w krajach protestanckich, które tradycyi jezuickiej nie mają, t. zw. organizacya i inspekcya szkół są daleko swobodniejsze. Cel pedagogiki jezuickiej jest jasno wypowiedziany w rozdz. 12 Konstytucyi: doprowadzenie bliźniego do poznania i umiłowania Boga przez wiedzę teologiczną, której wstępnym stopniem jest wykształcenie humanistyczne z uwzględnieniem wiedzy przyrodniczej i sztuk. Ratio z rozmysłem nie zajmuje się wykształceniem niższem (omissis abecedariis) właściwie bez podania słusznego powodu. Temu arystokratycznemu odosobnieniu pedagogika jezuicka została wierną, pomimo że późniejsze czasy zrobiły ze sprawy ogólnego wykształcenia sprawę sumienia nietylko chrześciańskiego, ale ludzkiego. Wyręczając niejako Jezuitów w wykształceniu ludowem powstały później inne katolickie kongregacye nauczycielskie. Najważniejszą była kongregacya Braci szkół chrześciańskich i bezpłatnych (frères des écoles chrétiennes et gratuites), założona przez La Salle'a. W r. 1622 został założony przez Św. Józefa Kalasantego zakon Pijarów, którego zadaniem było utrzymywać szkoły niższe (scholae piae). Sprowadzeni przez Władysława IV do Polski, Pijarzy nie zostali wierni swemu zadaniu, lecz bardzo rychło zabrali się do zakładania szkół wyższych (patrz Pijarzy).

Kolegia jezuickie miały dwa wydziały uniwersyteckie, t. j. wyższy teologiczny i niższy filozoficzny (studyum medycyny i prawa były podług Konstytucyi ze szkół jezuickich wykluczone), oraz studia inferiora, odpowiadające dzisiejszemu gimnazyum. Zarządcą kolegium był praefectus studiorum, nauczycielami zakonnicy. Każdy bowiem Jezuita po trzech latach filozofii uczył przez kilka lat w niższych klasach, do tego zajęcia przygotowywał się przez trzy miesiące pod przewodnictwem doświadczonego pedagoga, po skończeniu zaś teologii i wyświęceniu na kapłana, jeżeli nie otrzymał innego przeznaczenia, uczył w wyższych klasach. Ważnym motywem wychowania jezuickiego była, prócz bardzo ścisłego dozoru i ściśle przestrzeganej karności, emulacya (współzawodnictwo). Nie jest to wynalazek Jezuitów, ale środek polecany przez wszystkich prawie humanistycznych pedagogów, którzy go zaczerpnęli z Kwintyliana. Jezuici ujęli oddziaływanie na ambicyą w pewien system o bardzo drobiazgowych zarządzeniach. Jest to punkt pedagogiki jezuickiej, który wrogom zakonu dał najwięcej sposobności do zaczepek. Jedyny zarzut, jaki z tego powodu może spotkać Jezuitów jest ten, że, wyzyskując naturalne współubieganie się uczniów, stworzyli osobistą rywalizacyą, która w danym razie ujemnie może wpłynąć na wyrobienie charakteru. Czas nauki i swobody był nie-

równy na poszczególnych stopniach. Jezuici trzymali się zasady, że im młodszą jest młodzież, tem więcej uczyć się musi w szkole, starszej dawali więcej swobody do samodzielnych studyów. Nauka była dwurazowa, zaczynała się według ówczesnego zwyczaju rychło rano i rychło po południu. Wyższe klasy miały dwa razy po dwie, niższe dwa razy po dwie i pół godziny dziennej nauki. Prac kompozycyjnych było stosunkowo wiele. Wakacye były tylko raz na rok. Ratio z r. 1559 przepisuje dla starszych uczniów miesiąc i 3 tygodnie, dla młodszych dwa tygodnie i jeden tydzień. Tak samo na Wielkanoc, Boże Narodzenie i Zielone Świątki starsi mieli więcej, młodsi mniej dni wolnych. Prócz tego wolnym był Czwartek, który to zwyczaj jeszcze dotąd zachował się w szkołach francuskich. Niedziela i święta nie były zupełnie wolne, bo odbywały się w te dnie posiedzenia, które stały w związku z nauką. Odpierając zarzut, że szkoły jezuickie miały zawiele dni wolnych Duhr obliczył, że było ich tylko 137 w roku. Gimnazyum jezuickie podzielone było na 3 stopnie: grammatica, humanitas, rhetorica, a ponieważ gramatyka miała 3 stopnie, nauka trwała przez 5 lat. Nie wchodząc w szczegóły, naukę tę można scharakteryzować jako prowadzoną w duchu chrześciańskiego humanizmu. Między gimnazyum a uniwersytetem miały kolegia jezuickie pośredniczące szkoły, zwane filozofią, ordo artistarum, albo liceum. Przez późniejsze odłączenie wyższych studyów licealnych powstał wydział filozoficzny, a przez przyłączenie niższych studyów do gimnazyum i nałożenie ich na retorykę, wyższe gimnazyum. Filozofia miała z początku być przygotowaniem na studya teologiczne; podług młodszej Ratio miała cel w sobie samej. Trwała około 3 lat, który to czas świeccy uczniowie często dowolnie skracali.

Trzecia reguła dla prefekta gimnazyum opiewa, że nie wolno mu nic zmieniać z przepisów objętych Ratione studiorum. W tym zakazie leży zaleta, ale także niedomaganie jezuickiego szkolnictwa. Zaletą była jednostajność i jednolitość nauki. Dla tego szkoły jezuickie cieszyły się ogólnem uznaniem u współczesnych. Protestant Sturm przyznał, że są bardzo dobre, a Bakon z Werulamu nazwał je najlepszemi swego czasu. Ale Ratio otoczyła swe szkoły, jakby murem żelaznym, który w dwóch kierunkach działał szkodliwie. Rozwój szkół był skończony z chwilą, kiedy weszły w życie. Przy konserwatywnym kierunku, który panuje w ogólności w katolicyzmie, a w szczególności w instytucyi Jezuitów, szkoły jezuickie nie mogły się dostroić do zmian w kulturze europejskiej, jak to czyniły inne szkoły. Przewaga humanizmu w wykształceniu, odpowiadająca wymaganiom XVI wieku, nie odpowiadała późniejszym wymaganiom. Kiedy zwłaszcza wiek XVIII wprowadził do wyższego wykształcenia język ojczysty, historyą, gieografią, a wreszcie nauki przyrodnicze, szkoły jezuickie stały się anachronizmem. Dla tego pedagogika jezuicka wywołała ostrą krytykę, która znalazła wyraz w rozprawie Kelle'a: Das Jesuitengymnasium in Oesterreich (Monachium, 1873), na co ciętą odpowiedź dał

O. Ebner: Die Betrachtung der Schrift des Herrn Dr. Kelle etc. (Linz, 1874). Inną wadą tejże Ratio było, że przyczyniła się do zabicia ducha pedagogicznego nie tylko u samych Jezuitów, ale w ogólności w narodach katolickich. Ponieważ Ratio przepisywała najdokładniej pedagogiczne działanie, bądź co bądź jednostronne, bo przykrojone do jednostronnego celu, od którego to postępowania nie wolno było odstąpić, a innych szkół jezuickich tak dobrze jak nie było, nie mogła się rozwinąć pedagogiczna nauka. To też zakon Jezuitów nie wydał teoretyków pedagogicznych. Najważniejszym jest Juvencyusz (1643 — 1719). Czternasty walny zjazd z r. 1696 — 97 polecił mu wypracowanie urzędowego podręcznika dla jezuickich pedagogów. W r. 1703 wydał we Florencyi w porozumieniu z osobną na ten cel wyznaczoną komisyą Magistris scholarum inferiorum Societatis Jesu de ratione discendi et docendi. Jest to urzędowa pedagogika gimnazyalna Jezuitów. Tego dziełka było 20 wydań, z których drugie, dziewiąte i dziesiąte wyszło w Polsce. Pierwsza część zakreśla plan wykształcenia nauczycieli. Łacina tworzy punkt centralny studyów. Nauka języka greckiego zaraz z samego początku bardzo silnie jest zaakcentowana, chociaż z dalszej części dzieła okazuje się, że główny nacisk kładzie Juwencyusz na łacinę. Historya, gieografia i t. zw. polymatia, do której należą heraldyka, symbolika, epigrafika, dyplomatyka, numizmatyka, są naukami pomocniczemi filologii. Druga część, zajmująca się działaniem nauczyciela, mówi osobno o wychowaniu i wykształceniu. Zdradza ona praktyczne obeznanie się ze szkołą i daje wzorowe lekcye z zakresu lektury łacińskiej (Danysz, Jezuicki kanon lektury starož. autorów (Lwów, 1902), por. Encykl. Wychow. VI, 4).

Szukanie dróg nowych. Z końcem XVI w. humanizm zaczął się chylić do upadku. Był on pod niejednym względem słomianym ogniem, który zrobił swoje, ogrzał i oczyścił powietrze, ale, ponieważ mu brakło silniejszego materyału palnego, nie mógł utrzymać się długo. Naśladownictwo trwało jeszcze pewien czas: pisano mowy i poezye łacińskie, jednakże więcej jako ćwiczenia szkolne, niż jako dzieła literackie, któremiby się rozkoszował ogół. W niektórych krajach humanizm starożytny powołał do życia bezpośrednio po sobie humanizm narodowy. Stało się to głównie w krajach romańskich i w Polsce. Stosunkowo późno ten zwrot dokonał się w Niemczech, bo w wieku XVII. Zajmowanie się starożytnością nie ustało, ale straciło ogólny charakter i zamknęło się raczej w murach szkolnych. Pedagogika humanistyczna odsunęła szkołę od życia, stworzyła podział społeczeństwa na dwa obozy: uczony łaciński i nieuczony narodowy. Tak więc wszedł do wykształcenia motyw nienaturalny, nad którego wyrównaniem aż do naszych czasów się pracuje. Uczona część społeczeństwa posługiwała się językiem łacińskim, nie troszcząc się o masy ludu, które żyły swojem odrębnem życiem. Jako zewnętrzny wynik humanistycznej pedagogiki pozostało humanistyczne gimnazyum. Jego cel był ten sam u Jezuitów, jak

u protestanta Sturma, t. j. pietas, której szczeblami były: grammatica eloquentia, poetica. W tem wykształceniu było coś nienaturalnego, na co zwracał uwagę niejeden ze współczesnych myślicieli. Bodaj, czy nie pierwszym, który to zauważył, był Francuz, Michał Montaigne (p. Montaigne) (1533 — 1592). W rozdziale XIV i XV tomu I jego „Essays“ znajdujemy genialną krytykę ówczesnej humanistycznej pedagogiki. Montaigne był pierwszym, który sprostował niejako wychowanie, usuwając z niego nienaturalny związek między pietas, a zewnętrznym naśladownictwem starożytności. Wiedza ma człowieka zrobić mędrszym i lepszym, ale nie wykwintniejszym w mowie. W Montaign'iu znajdujemy myśli, które stanowią podstawę późniejszych systemów pedagogicznych. Nawet t. zw. naturalna metoda uczenia nowożytnych języków, dziś ogólnie zastosowana, powołuje się na powagę i wzór Montaigna.

Montaigne podał pierwszy w wątpliwość, czy ideały humanistyczne ostać się mogą. W ślad zatem pojawia się w następnym wieku dążenie do reformy. Jest to czas dla historyi pedagogiki ważny, bo chociaż idee ówczesnych reformatorów długo czekały na urzeczywistnienie, wpłynęły jednak w końcu na zmianę pedagogicznych przekonań. Ruch ten reformatorski odbywa się prawie wyłącznie w krajach protestanckich. O cóż w tym ruchu chodziło? Że znajomość języków starożytnych jest do wyższego wykształcenia koniecznie potrzebną, co do tego panowała ogólna zgoda. Ale wątpliwość wzbudzał sposób uczenia ich gramatyczny, wymagający całego szeregu lat. Nauczyć języka łacińskiego jak najprędzej, aby odnieść korzyść z treści złożonej w literaturze klasycznej i nowszej, o tem marzyli ówcześni reformatorzy. A więc szukano t. zw. nowej metody, robiąc z niej nieraz tajemnicę i udzielając jej tylko pod przysięgą. Do takich należał Eliasz Hutterus (1553 — 1607), który w tajemniczy sposób obiecywał w ciągu lat czterech wyuczyć „równomiernie i współcześnie“ języków hebrajskiego, greckiego, łacińskiego i niemieckiego. Do nowych przedmiotów naukowych należał język ojczysty. Znany satyryk niemiecki Schupp (1610 — 1661) dowodził, że w niemieckim języku można się równie dobrze nauczyć, jak się powinno Boga znać, kochać i czcić, jak w łacińskim. Prócz tego domagają się reformatorzy uwzględnienia innych nauk, na razie, jak się zdaje, stosownie do osobistego upodobania. Montaigne domagał się historyi, Andreae (1586 — 1654) matematyki i nauk przyrodniczych. Charakterystycznym objawem jest wątpliwość, czy tylko na studyum języków starożytnych polega zbawienie. Wątpliwość ta w dalszych skutkach musiała doprowadzić do większego uwzględnienia realiów, a wreszcie do osobnego typu szkół, które poniekąd stanęły w sprzeczności do gimnazyów, t. j. do szkół realnych. Zachwiany był więc dotychczasowy kanon przedmiotów kształcenia. W związku z tem wyłania się zwolna, choć zrazu niejasno i nieśmiało, myśl, czy obok t. zw. wyższego wykształcenia, które dawały szkoły łacińskie i uniwersytety, nie jest potrzebne niższe wykształcenie, ogólne, obejmujące wszystkie stany, podstawowe. Potrzebę szkoły ludo-

wej odczuł Ratichius, jaśniej sformułował ją Comenius (patrz: Komeński), a urzeczywistnił i sprowadził na grunt socyalno-państwowy Pestalozzi (p. Pestalozzi). Na zmianę pedagogicznych zapatrywań ze stanowiska psychologicznego wpłynęli Bacon i Locke (patrz: B. L.). Hasłem Bacona było: vetustas cessit, ratio vicit (starożytność ustąpiła, rozum zwyciężył). Hasłem tem zerwał z tradycyą humanizmu we filozofii, przeciw filozofii Arystotelesa postawił swoje Novum organon. Cel filozofii powinien być według niego utylitarny t. j. poznanie natury, którą człowiek powinien wyzyskać na swoję korzyść, a do tego potrzebny inny rodzaj badania, t. j. indukcya. Teorya pedagogiczna XVII wieku wznowiła dalej zagadnienie, które nie przestaje być nigdy aktualnem: czy wychowanie ma być zbiorowe, szkolne, czy prywatne, lecz pytania tego, jak się zresztą można było spodziewać, nie załatwiła. Montaigne i Locke, mając na względzie wychowanie wyższych sfer towarzyskich, przemawiali za wychowaniem prywatnem; Milton (1608 — 1674), twórca Raju utraconego, Ratichius i Comenius i inni za zbiorowem. Także zapomniane przez pewien czas wychowanie fizyczne znowu weszło do teoryi pedagogicznej, zwłaszcza u Anglików. Nie braknie także, zwłaszcza w Anglii, nawoływania do nauki praktycznych rzemiosł, jak n. p. Anglik William Petty (1623 — 1687) przemawiał za urządzaniem ergastula litteraria*).

Typem reformatora pedagogicznego, jest Ratke, zwany po łacinie Ratichius (1571 — 1635). Idee dydaktyczne, które głosił, stały w sprzeczności z tradycyonalnemi formami przekazanemi przez dawniejsze wieki. Olśniewały one tych, którzy mieli sposobność je poznać. To też Ratichius znajdował zawsze patronów, gotowych popierać jego zamysły. Że zaś projekta jego się nie udawały, przyczyny tego szukać należy z jednej strony w jego osobistości i charakterze, a z drugiej w braku przygotowanego gruntu (por. Encykl. Wych. s. v. Ratychius). Najwybitniejszym wyrazem ówczesnych pedagogicznych usiłowań był Jan Amos Komeński (1592 — 1671). Ratichius i Komeński byli reformatorami pedagogicznymi, jednakże nie tyle z własnych popędów i na mocy własnych pomysłów, jak raczej zostali do tego pchnięci potrzebami czasu. Dążność bowiem do reformy w pedagogice leżała niejako w powietrzu tego wieku. Spowodowało ją przekonanie o konieczności wprowadzenia do wykształcenia nauki o rzeczach, postęp nauk realnych, a wreszcie zmiana w metodzie badania wprowadzona przez Bacona z Verulamu. Tę potrzebę najsilniej odczuli wymienieni dwaj pedagodzy. Stosunek ich do siebie scharakteryzował kanclerz szwedzki Oxenstierna, który miał sposobność obu poznać. Ratichius był niejasnym teoretykiem, który czuł złe, ale nie umiał dla niego znaleźć naprawy, który zresztą obiecywał wiele, a dawał mało i z tego powodu ściągnął

*) Wyraz „ergastulum“, z greckiego ἐργαστήριον, oznaczał u Rzymian pracownią niewolników, gdzie wykonywali różne ręczne roboty. Stąd „ergastula litteraria“ oznaczać miało połączenie robót ręcznych z nauką szkolną. (Przyp. Redakcyi).

na siebie zarzut szarlatanizmu. W Komeńskim widzimy więcej praktycznego pedagoga, który dał zarys systemu szkolnego, jaki rzeczywiście, choć znacznie później, przyszedł do skutku. Vir desideriorum, za jakiego się Komeński w końcu swego długiego życia, zniechęcony niepowodzeniem, uznał, stał się rzeczywistym reformatorem szkolnictwa. Góruje zaś Komeński nad wszystkimi tego wieku pedagogami charakterem uczciwym, czystym, na którym niema skazy. Jest w nim coś z apostoła, który działa dla dobra ogółu z zaparciem się osobistego powodzenia. Punkt środkowy, około którego pedagogika Komeńskiego się obracała, stanowiła nauka o rzeczach. Rzecz jest przed słowem, a więc nauka powinna się tyczyć przedewszystkiem rzeczy, głosił Komeński. Obok nauki o rzeczach jest potrzebna nauka języków, ale chyba tylko jako środką porozumienia. Skoro jednak nauka o rzeczach jest głównym celem, a nauka języków tylko środkiem, trzeba naukę języków skrócić, ułatwić, aby z oczu nie stracić głównego celu. Naukę o rzeczach wypada ująć w jakiś kanon, któryby był przystępny dla każdego. Wiele wiedzy ma starożytność, wiele wiedzy istnieje i po za Europą. Tę rozstrzeloną rzeczową wiedzę trzeba zebrać, aby każdy mógł z niej korzystać. Przez stosowne zarządzenia można pobudzić do nowych wynalazków, odkryć, dalszego posuwania wiedzy. Te myśli nie powstały wyłącznie w głowie Komeńskiego, lecz podnietę do nich czerpał z prądów swego czasu. Był to bowiem wiek realizmu, a ojczyzną jego jest Anglia. To też Komeński swego czasu bardzo wielu zwolenników miał w Anglii i do nich głównie z projektami swemi się odnosił.

Pedagogika angielska. Głównym przedstawicielem realizmu w pedagogice jest Locke, ale nie on sam go stworzył. Miał bowiem poważnych poprzedników. Nauką o rzeczach zajmował się wspomniany już William Petty w dziele o popieraniu niektórych osobliwych części uczoności. Wyobraża sobie, że koniecznem jest połączenie usiłowań wszystkich tych, którzy nad dydaktyką pracują. Każdy bowiem pracuje osobno, na swoję rękę. Stąd pochodzi, że praca nie postępuje naprzód. Nie wyrzutki do niczego nie zdolne mają zajmować się wychowaniem i wykształceniem, ale najlepsi i najzdolniejsi. Zasadą nauki jest: nauka o rzeczach; idzie ona przed nauką wyrazów. Dla tego potrzebne są szkoły, nietylko w którychby dzieci uczyły się czytać i pisać, ale w którychby się uczyły zręczności, aby zarabiać na życie. Nauka musi być ogólna, bo przy dotychczasowej praktyce może się zdarzyć, że za pługiem chodzi ten, który na mocy swych zdolności powinien kierować nawą państwową. Dziecko potrzebuje znajomości rzeczy przed znajomością czytania i pisania, nauka powinna więc rozpocząć się od nauki realnej, a skończyć na formalnej. Prócz tego każde dziecko, nawet z najwyższych stanów, powinno się wyuczyć rzemiosła. Jest to myśl, którą odnajdujemy u niejednego z późniejszych pedagogów. Ostatnim wyrazem rzemiosła ma być gymnasium mechanicum, jako akademia techniczna, w której najzdolniejsi mistrzowie mają obok siebie pracować i przez nowe wynalazki udoskonalać rzemiosło. Wyż-

sza nauka o rzeczach ma być przeprowadzona na zbiorach, w muzeach, menażeryach, galeryach obrazów, obserwatoryach i t. p. Dla nauki medycyny ma służyć nosocomium academicum,*) które ma mieć ogród, chemiczne laboratoryum, anatomiczne zbiory, aptekę i zbiór narzędzi muzycznych. Rzecz idzie przed wyrazem, a więc wszystkiego powinien się człowiek uczyć przez przypatrywanie się. Spełniły się wymagania Pettego, bo, kiedy dawniej adept medycyny studyował Hipokratesa i Galena, dziś kraje trupy w anatomicznej sali, fizyki uczy się w gabinecie fizykalnym, chemii w laboratoryum chemicznem i t. d. Nauce rzeczy przypisuje Petty większą siłę formalnego kształcenia, niż nauce języków, albowiem rzeczy przedstawiają dla uczonego lepszy materyał ćwiczenia rozumu, niż same słowa i chimeryczne pojęcia. Przez wprowadzenie nauki o rzeczach sofisterya straci na wziętości, badanie natury się podniesie, a świat zyska więcej genialnych wynalazców. W tym samym kierunku działał także Jan Durée, po łacinie Duraeus, o którym często wspomina Komeński. Był on wielkim zwolennikiem czeskiego pedagoga i niejedne myśli komeniańskie publikował przed wydaniem jego Wielkiej Dydaktyki. Do trzech celów wychowania Komeńskiego dodał jeszcze czwarty przez tegoż pominięty, t. j. zdrowie. Środowiskiem usiłowań realistycznych był Samuel Hartlib. Był to człowiek nadzwyczaj czynny, przejęty myślą podniesienia dobrobytu ludzkości i swej ojczyzny. Do tej działalności został nawet osobno upoważniony przez parlament, który w r. 1650 mianował go agientem do popierania ogólnego wykształcenia i dobrobytu. W r. 1653 przeprowadził, że izba niższa wyznaczyła w tym celu komitet z 18 członków. Ponieważ jednak ówczesne stosunki nie sprzyjały tym idealnym dążnościom, zwrócił się do ekonomicznych reform. Myśl, że życie ludzkie musi przybrać lepsze kształty, przeprowadził w opisie idealnego królestwa Makaria, wydanem w r. 1643. W tym samym duchu pracował także Abraham Cowley, który podał projekt założenia kolegium pod Londynem celem popierania eksperymentalnej filozofii, t. j. nauk przyrodniczych. Miały się w niem odbywać wykłady dla słuchaczów z Londynu, uczeni mieli zbierać zapomnianą i ukrytą w książkach starożytnych wiedzę przyrodniczą, zakładać zbiory i t. d. To kolegium miało mieć czteroklasową przygotowawczą szkołę przyrodniczą. Zadaniem jej miało być uczenie rzeczy i słów równocześnie. Ze względu na praktyczną korzyść uczniowie nie mieli czytać poetów, bo ci hołdują słabościom świata i pasą go głupstwami o miłości i bajkami o bogach i bohaterach, lecz autorów traktujących o przyrodzie, a więc Catona, Columelę, Pliniusza, Nikandra, Oppiusa, Arystotelesa, Teofrasta. W projekcie tym odnajdujemy ideę realnego gimnazyum, łączącego kierunek idealny z realnym, naukę rzeczy z nauką języków.

Najwybitniejszym przedstawicielem pedagogiki angielskiej jest Locke

*) Νοσοκομίον — dom dla chorych.

(1632—1704). Przygotowawszy dla swej pedagogiki grunt w badaniach nad ludzkim rozumem, wydał w r. 1693 Myśli o wychowaniu. Dzieło to stanowi epokę w historyi pedagogiki. Wychowawcza teorya Lockego wychodzi z tego przekonania, że wolę można rozwinąć. Umysł jest podług niego białą kartą, którą zapisuje wychowanie. Przy takiem założeniu wychowanie staje się potęgą, bo zmierza wprost do uszlachetnienia jednostki, a przez to ludzkości. Ten cel tak dalece u Lockego góruje nad innemi, że wiedza spada na drugi plan. Wiedza ma służyć do rozjaśnienia naszego pojmowania, do wykształcenia rozumu. Aż do czasów Lockego teorya wychowawcza, licząc się z wrodzonemi ideami, stosunkowo szczupły zakreślała wychowaniu zakres działania. Im więcej wrodzonych idei przyjmowała w człowieku psychologia, tem mniej działania przypisywano wychowaniu. Ale w miarę, jak przypuszczalny wrodzony zasób umysłowy malał, wzrastał wpływ wychowania. Locke odrzucił ostatecznie wrodzone praformowane idee Kartezyusza, a skoro przyjął, że umysł człowieka jest od urodzenia zupełnie pusty, całe wykształcenie umysłu musiał przypisać doświadczeniu, czyli wychowaniu. Począwszy od Lockego uważa pedagogika umysł ludzki za przedmiot wprawdzie trudny do poznania, ale nie nasuwający takich trudności, żeby na niego nie można przez wychowawcze działanie wpływać. Ale przez to samo rośnie znaczenie wychowania, bo jeżeli ten umysł można w obrębie przyrodzonych zdolności zrobić takim, jakim się chce, to wychowanie staje się najważniejszą czynnością z wszystkich czynności ludzkich. (Encykl. Wychow. VII, 174).

Pedagogika francuska Ludwik XIV w czasie swego długiego panowania (1643 — 1714) umiał tak zawładnąć umysłami, że zwalczał siłą swego majestatu wszelkie wolniejsze przekonania silniejszych osobistości, a zawarłszy konkordat z kościołem zgasił ostatnie płomyki swobody z czasów humanizmu. W tym czasie umysłowej niewoli zwrócił na siebie ogólną uwagę racyonalizm Kartezyusza (1596 — 1650). Zwątpił on o wszystkiem, tylko nie o swym własnym rozumie. Gotów więc był to tylko uznać za prawdę, co mu podawał rozum; metodą badania jego stał się racyonalizm. Przyjąwszy duszę ludzką jako istotę myślącą, wywnioskował z tego istnienie Boga jako główną potencyą myśli. Bóg jest najwyższą substancyą, obok niej istnieją dwie niższe, t. j. duch i materya, którym odpowiadają myślenie i przestrzeń. Bóg jest stróżem materyi, którą bezustannie porusza, przez Boga też przychodzi do skutku związek między duchem a ciałem. Prócz racyonalizmu wstrząsnął umysłami we Francyi jansenizm. Jansen, biskup niderlandzki, stanął w nauce o woli i łasce boskiej na stanowisku ścisłego augustyanizmu. W dziele swojem, wydanem w dwa lata po jego śmierci w r. 1640 p. t. Augustinus, sive de doctrina St. Augustini de humanae naturae sanitate, aegritudine, mediocritate twierdził, że nauka św. Augustyna o łasce nie zgadza się z nauką chrześciańsko-katolicką. Bóg wybiera sobie ludzi jako przedmiot swej łaski, a więc obstawał za predestynacyą. Zbawienie nie może zależeć od łatwych

praktyk, ale od niewinności serca, które przez wychowanie trzeba zachować, bo łaska boska łączy się tylko z sercem niewinnem, zachowanem od dzieciństwa. Jansenizm był takim samym objawem na gruncie katolickiej Francyi, jak pietyzm w protestanckich Niemczech. Jezuici z pomocą króla zwalczali jansenizm. Walka zaostrzyła się, kiedy w r. 1656 Pascal wydał listy, w których wypowiedział ostrą krytykę luźnej kazuistyki moralności jezuickiej. Jansenizm nie wywołał większych przewrotów we Francyi, ponieważ w narodzie francuskim już oddawna panował indyferentyzm religijny, który się nawet wyrodził w nienawiść do duchowieństwa.

Szkolnictwo publiczne we Francyi stało pod wpływem uniwersytetu. W szesnastym wieku wtargnął do niego humanizm. Jednakże w następnych dwóch wiekach uniwersytet wypuścił z rąk ster kultury i nauki. Nauka kwitła poza uniwersytetem, który prócz tego swoję naukową powagę musiał podzielić ze szkołami jezuickiemi. Nauka szkolna toczyła się długo starem korytem tradycyonalnych form, pomimo że nowe idee już dawno nurtowały w społeczeństwach europejskich. Dopiero około połowy XVIII wieku zaczęto się bliżej zajmować sprawą wychowania. Jest to czas projektów. Sprawa obracała się około dwóch punktów: państwo powinno wziąć w rękę wychowanie publiczne, a w nauce wypada uwzględnić nowsze wyniki naukowe, zwłaszcza nauk realnych. W projektach tych czuć wpływ racyonalizmu i realizmu Lockego. W drugiej połowie ośmnastego wieku uwydatniła się dążność sekularyzowania szkoły, lecz walczono przytem z brakiem świeckich nauczycieli i uczniów, którzy świeckich szkół unikali, jako też z bezradnością co do wyboru przedmiotów naukowych. Rewolucya zniosła wszelkie korporacye kościelne, nawet takie, które zajmowały się nauczaniem, zniosła prastare urządzenia uniwersyteckie i wypowiedziała zasadę ogólnej bezpłatnej nauki. Aż do tego czasu wychowanie publiczne spoczywało we Francyi w znacznej części w rękach zakonów. Znaczny udział w tej pracy przypada Jezuitom. Mieli oni do zwalczenia wiele trudności, nim zostali we Francyi uznani. Kiedy wreszcie w r. 1562 parlament zezwolił na otwarcie kolegium jezuickiego pod warunkiem, że je nazwą tylko kolegium klaromontskiem z opuszczeniem nazwy Jezuitów, otworzyli w domu tuż obok Sorbony szkołę, którą pomimo zakazu nazwali Collegium Claromontanum Soc. Jesu. Za panowania Henryka IV nastały złe czasy dla Jezuitów, które się jednak poprawiły ku końcowi panowania tego monarchy. Nauka jezuicka zastosowała się zrazu zupełnie do praktyki szkół uniwersytetu paryskiego, ale ponieważ Jezuici byli zręczniejszymi i pilniejszymi nauczycielami, kolegia ich napełniały się uczniami na koszt szkół uniwersyteckich. Po zamordowaniu Henryka IV w r. 1640 Jezuici wynieśli się z Paryża, ale w rok potem powrócili. Wśród ciągłych walk z parlamentem i uniwersytetem doszli jednak do potęgi, kolegium klaromonckie nazwali na cześć Ludwika XIV Collège Louis le Grand, albo Royal. Wpływ swój zaczęli jednakże tracić od wieku XVIII, a na 11 lat przed bulą papieża Klemensa, kasującą zakon, zostali wypędzeni z Francyi. Bardzo poważnie na zadania nauki

zapatrywała się kongregacya Oratoryanów, ale wobec wpływu Jezuitów była bezsilną. Oratoryanów założył w r. 1611 kardynał Pierre de Bérulle w celu podniesienia poziomu wykształcenia między duchowieństwem. Braci nie łączyła żadna reguła, co stanowiło słabą ich stronę w współzawodnictwie z Jezuitami. Między Oratoryanami panowała pewna swoboda filozoficznego i religijnego wierzenia. Bérulle był zwolennikiem Kartezyusza, jansenizm liczył między nimi zwolenników, a okazyonalista Malebranche należał także do tej kongregacyi. Byli oni solą w oku Jezuitom, z którymi długą prowadzili walkę. Pomimo tego, że w końcu zatracili duchowny charakter, co z tego można wnosić, że w drugiej połowie XVIII wieku powierzono im akademie wojskowe i pomimo ich sympatyi dla rewolucyi, zostali jednak objęci ogólnym zakazem z r. 1792, znoszącym ich zgromadzenie. W nauce Oratoryanów panował duch odmienny. Języka łacińskiego uczyli jako martwego, wprowadzili systematyczną naukę historyi, gieografii i heraldyki, zwracali uwagę na naukę matematyki i filozofii. Ich pedagogika uczyniła wybitny zwrot ku nowościom, ku realiom. Najwięcej rozgłosu miała w tym czasie pedagogika z Port-Royal. Pod tą nazwą istniał w Paryżu od XIII wieku klasztor żeński. Kiedy zakonnice opuściły go dla niezdrowego powietrza, zajął go Jean Duvergier de Hauranne, przyjaciel Jansena, i założył tu szkołę dla małej gminy Jansenistów. Szkoły Jansenistów nie zwracały na siebie uwagi, bo były bardzo małe, liczyły bowiem tylko po 6 uczniów i ze skromności nazywały się petites écoles. Wychowanie Port-Royalu łączyło surowość z łagodnością i prawie czułością. Janseniści wychodzili z tego założenia, że można wszystkie dusze uratować, jeżeli się im da troskliwe wychowanie. Chrzest wprawia człowieka w stan łaski, a więc ten stan trzeba utrzymać, ale chrzest nie chroni od powrotu do złego, dla tego potrzeba ciągłej czujności. Janseniści działali na młodzież przez najlepsze otoczenie, przez usuwanie wszystkiego złego. Znieśli ambicyą jako motyw wychowawczy. Ich nauczyciele odznaczali się niezmierną skromnością, czystością obyczajów, wiarą w skuteczność wychowawczej pracy. W szkołach Port-Royalu przeważał motyw wychowawczy, wiedza miała znaczenie formalne jako środek kształcenia rozumu, a ten racyonalizm miał podstawę religijną. Gdyby Port-Royal oddziałało na pedagogiczne zapatrywanie we Francyi, musiałoby spowodować, jak każdy dydaktyczny formalizm, obniżenie się wiedzy. Ponieważ jednak za krótko istniało, nie wywarło większego wpływu. W każdym razie formalizm ten sprowadził niejedno ulepszenie i ułatwienie w nauce. Gramatykiem Port-Royalu był sławny Lancelot, który w r. 1644 wydał Nouvelle méthode pour apprendre facilement la langue latine. Równocześnie powstawały kongregacye, których zadaniem było kształcenie dzieci z ludu. Taką kongregacyą stanowili Doktrynianie, którym odpowiadała kongregacya żeńska, nazwana od r. 1600 Urszulankami. Jan Baptysta de la Salle założył pierwszą szkołę realną dla tych dzieci, które w niej szukały wiadomości bezpośrednio dla życia.

W teoryi pedagogicznej wieku XVII i XVIII we Francyi przebrzmiewa krytyka tradycyonalnej nauki, reprezentowanej przez uniwersytet, a więc humanistycznego kultu dla formy, dla wyrazów, oraz konieczność podniesienia praw rozumu. Racyonalizm wymagał: 1) nauki realnej, 2) nauki w ojczystym języku, 3) zmiany metody na racyonalistyczną. Hasło przyszłości wyszło od Claude Fleury, który w r. 1686 wydał rozprawę du choix et méthode des études. Wychowanie uważa za szkołę życia, życie potrzebuje uczciwych i zręcznych ludzi, a więc wyrobienie uczciwości i zręczności jest jedynym celem wychowania. Te same myśli odnajdujemy u Lockego, jako też wpływ Fleuryego na Lockego jest widoczny. Wykształcenie powinno się według niego rozciągnąć na gramatykę, arytmetykę, ekonomikę, prawo, politykę, łacinę, historyą, historyą naturalną, gieometryą, za zbędne uważa retorykę i poetykę, (Encykl. Wychow. IV, 247). Wyższe stanowisko w teoryi pedagogiki zajął François de Solignac de Lamothe Fénélon. Tworzy on epokę w rozwoju teoryi wychowawczej, o ile się dotyczy wychowania kobiet, dziełem z r. 1687 p. t. Éducation des femmes. Książką tą zwrócił na siebie uwagę dworu. Zostawszy nauczycielem delfina, stworzył dla niego t. zw. literaturę usposobienia, t. j. bajki i rozmowy umarłych, a wreszcie opisał podróże Telemacha, jako ideału książęcia, zmierzającego do uszczęśliwienia swego ludu. Rzadko która książka zrobiła takie wrażenie, jak podróże Telemacha. Dzieło to stało się mimo woli autora satyrą na rządy Ludwika XIV. Uważano je za dzieło klasyczne i czytywano po szkołach. (Encykl. Wychow. IV, 46). W ślady Fénélona wstąpiła pani de Maintenon, żona morganatyczna Ludwika XIV. Ona to założyła zakład wychowawczy żeński St. Cyr i opatrzyła go w wychowawczą instrukcyą. Największą pedagogiczną powagą we Francyi był Karol Rolin (1661 — 1741). Kiedy w r. 1719 zniesiono opłatę szkolną we wszystkich publicznych szkołach, Rolin z polecenia uniwersytetu miał o tem przemowę, przyczem rozwodził się o studyach uniwersyteckich. Ordo artistarum polecił mu obszerne opracowanie tej sprawy. Tak powstało jego dzieło pedagogiczne, wydawane częściowo, do którego później dołączył wychowanie przeduniwersyteckie i wychowanie dziewcząt. Ostatnie wydanie, zredagowane przez autora, jest zatytułowane de la manière d'einseigner et d'étudier les belles lettres. O uwagach swoich mówi, że są kopią tego, co jego nauczyciele robili i on sam robił. Jednakże ta zgoda z tradycyą jest pozorna, bo Rolin idzie swoją własną drogą. Rolin cieszył się wielką powagą w Polsce, a wizytatorowie szkół polecali nauczycielom rozczytywać się w jego książce n. p. Józef Twardowski, wizytator szkół w gubernii Mińskiej (Archiw. do dziej. lit. w Polsce X).

Najoryginalniejszym objawem pedagogiki francuskiej jest Jean Jacques Rousseau. Był on w nauce antodydaktą. Przeto nie odczuwał myśli swoich jako dalszego ciągu myśli poprzednich wieków, lecz to, co mu przyszło do głowy, nabrało u niego oryginalnego zabarwienia. To, co było własnością obcą, głosił z przekonaniem jako swoje. Jego teorya wycho-

wawcza powstała na gruncie sensualizmu Lockego, ale pod jego ciętem piórem przeszła w najskrajniejszy racyonalizm. Powaga zwyczaju i obyczaju tradycyi, religii, państwa była już we Francyi podkopana, Rousseau przeciął ostatnią nić powagi, t. j. nauki i sztuki. Wrażenie, jakie pierwsze jego prace zrobiły, doprowadziło go do przecenienia zasady, którą głosił, t. j. do przecenienia naturalizmu. Dowodził, że kultura jest nieszczęściem dla człowieka, bo człowiekowi było lepiej, póki żył sensualizmem, jego niedola się rozpoczęła, skoro przeszedł do refleksyi. System wychowawczy Rousseau'a jest złożony w książce Émil ou sur l'éducation, wydanej w r. 1762 w Amsterdamie. Że Rousseau wybrał tę formę przedstawienia, to leżało w kierunku sensualistycznej pedagogiki, która rozwój ludzkości rozważała w analogicznym indywidualnym rozwoju jednostki. Emil miał być wzorem naturalnego wychowania. Miał on iść na przebój przeciw ogólnej kulturze drogą wskazaną przez wychowawcę, miał zostać człowiekiem natury wśród otaczającego go kulturalnego świata. Wychowanie zmierzało u niego do tego, aby je postawić w opozycyi do społeczeństwa. Emil miał być jedynym mądrym wśród otaczającego go głupiego świata. Gdyby od Emila miała się datować nowa gieneracya, to następne pokolenie właściwie wcaleby wychowania nie potrzebowało, bo samo życie w naturze byłoby już wychowaniem. Wpływ Emila był ogromny. Im więcej przerafirowania kulturalnego było w ówczesnem społeczeństwie francuskiem, im więcej było nienaturalności w życiu i obyczajach, tem więcej oddziaływał Emil jako antidotum. Powrót do natury stał się ulubionem hasłem wszystkich sfer towarzyskich. Emila sławiono jako naturalną ewangielią wychowania. Wpływ Emila wyszedł poza granice Francyi, zwłaszcza w Niemczech znalazł Rousseau gorliwych wielbicieli. Przy całej sofistyce, którą zawiera książka Rousseau'a, jest ona jednak kreacyą pobudzającą każdego do myślenia. Jeżeli usuniemy ostatnie konsekwencye, które Rousseau z naturalizmu swego wywiódł, a które są bezwątpienia fałszywe, książka jego zawiera wiele prawdy, która dla nas nabrała znaczenia kanonicznego. Rousseau oddał naturze napowrót prawo, które straciła pod wpływem sztucznego rozwoju społeczeństwa. Otworzył światu na to oczy, że formy życiowe, które się wytworzyły, nie mogą być ostatnim wyrazem produktywności umysłu ludzkiego, lecz że trzeba czerpać natchnienia do życia z natury, jako ze źródła, które nigdy nie wysycha, a jest zawsze to samo (por. Encykl. Wych. s. v. Rousseau).

Pietyzm w Niemczech. Wychowanie w Niemczech toczyło się zrazu w kolejach wyżłobionych przez humanizm i reformacyą. Formalizm humanistyczny się przeżył, ale i reformacya, stworzywszy szkołę jako instytucyą wspólną, z której nie tylko kościół protestancki miał ciągnąć korzyści, ale także gmina i państwo, popadła w formalistyczną ortodoksyą. W obrębie protestantyzmu powstał w siedmnastym wieku kierunek, żądający umoralnienia protestantyzmu przez askezę i powrót do średniowiecznych ideałów. Zwolennikom tego kierunku nie wystarczało być i nazywać się protestanckimi chrześcianami, żądali wykonywania chrześciaństwa w życiu, żądali świę-

tości życia. Jest to t. zw. pietyzm, którego źródeł trzeba szukać nie w pogodnej i swobodnej doktrynie Lutra, jak raczej w ponurej nauce Kalwina. Jak w obrębie pierwotnego chrześciaństwa bardzo rychło powstała askeza, nie zadowalająca się zwykłem życiem chrześciańskiem, ale wymagająca większej ofiary dla idei chrześciańskiej, tak podobny objaw widzimy w pietyzmie w obrębie protestantyzmu. Jednakże na tem podobieństwo się kończy. W kościele katolickim askeza i swobodne życie chrześciańskie się nie wykluczają, istnieją obok siebie i szanują się nawzajem; przeciwni temu pietyści byli i są solą w oku dla niepietystów, którzy ich nie znoszą obok siebie. Chociaż nam katolikom pietyzm jest sympatyczny, przeciwnicy uważali go za sektę, której podsuwali wiele zdrożnych zamiarów i o której rozsiewali fałszywe wieści. Twórcą pietyzmu był Spener. Urządził dla swoich owieczek collegia pia, które dały pochop do nazwy pietystów. W broszurze wydanej w r. 1675 rozwinął myśli, które miały doprowadzić do ożywienia świętości życia w skostniałym protestantyźmie; środkami zaś miały być kazania, pouczania katechetyczne, umoralnianie domowników, czynne wykonywanie chrześciaństwa, ćwiczenia w miłości, ćwiczenia w moralności studentów teologicznych, słowem to, co przeciętny katolicki duchowny uważa za zadanie swego życia. Najważniejszym przedstawicielem pietyzmu jest August Herman Francke (1663 — 1727). On to wprowadził pietyzm do pedagogiki. Ściśle biorąc, dla historyi ogólnej pedagogiki Francke podrzędniejsze ma znaczenie, ale służy za przykład, co zdziałać może człowiek przejęty zapałem dla sprawy, której się poświęca. W 30 lat po jego śmierci zakłady wychowawcze przez niego założone w Halli liczyły 2200 dzieci, 8 inspektorów, 10 dozorców i dozorczyń sierot, 167 nauczycieli, 8 nauczycielek i liczny personał służby. W r. 1784 został dyrykterem tych zakładów Niemeyer, prawnuk założyciela, którego pedagogika i u nas była rozpowszechniona w tłómaczeniu Pijara Czerneckiego (Encykl. Wych. IV, 258).

Filantropinizm powstał na tle t. zw. oświecenia XVIII wieku. Oświeceniem nazywamy stan, w którym umysł ludzki, uwolniwszy się od wpływów obcych, odważa się sam używać własnego rozumu. Z jednej strony zerwanie z tradycyą, a z drugiej strony zaufanie do własnych sił charakteryzuje oświecenie. Oświecenie XVIII wieku przeniosło punkt ciężkości w jednostkę, która się dotąd gubiła w organizmach, składających ludzkość. Jednostka, głosiło oświecenie, ma prawo do szczęścia, a więc także do najlepszego wychowania. Dla tego wiek XVIII nazywa się prawie we wszystkich krajach wiekiem pedagogicznym, ponieważ wychowawcze zagadnienia zaczęły zajmować ogół, który dotąd nad wychowaniem mało się zastanawiał. Oświecenie na polu pedagogiki wystąpiło w Niemczech jako filantropinizm, a twórcą jego był Jan Bernard Basedow. Usunąć panujące zepsucie i zapewnić ludzkości szczęśliwość przez wychowanie, to było hasłem filantropinizmu. Pozyskawszy dla swych myśli regenta księstwa Anhaltsko-Dessauskiego, otworzył Basedow w Dessau szkołę nazwaną Philanthropium albo Philanthropinum. Miała ona pracować środkami łatwymi i przyjemnymi nad

wykształceniem fizycznem, moralnem i intelektualnem, miała „usunąć twardą oponę, otaczającą warstat mądrości, przez którą nie podobna się przebić prawdzie i cnocie“. Wychowanie w filantropinum było w myśl zasad Rousseau'a naturalnem, wolnem od kościelnego i fizycznego przymusu, a więc odrzucono peruki i sztuczne ubranie, krępujące ruchy młodzieży. Stosunek uczniów do nauczycieli był przyjacielski, nauka była raczej zabawą, niż pracą. Jednakże zakład nie wytrzymał próby, a sam Basedow przy swoim burzliwym charakterze rychło z niego ustąpił. (Encykl. Wych. II i Niemcy, t. VIII).

Około Basedowa grupowało się wielu pedagogów, przejętych jego wolnomyślnemi ideami wychowawczemi. Utworzyli oni w r. 1774 związek filantropiczny, a rozbiegłszy się następnie po Europie, głosili potrzebę swobodniejszego wychowania. Najważniejszym współpracownikiem Basedowa był Chrystian Henryk Wolke, który założył filantropinum w Petersburgu. Campe pracował nad udoskonaleniem szkoły ludowej, Trapp napisał w r. 1780 pierwszą pedagogikę, czyli raczej próbę pedagogiki. Najskuteczniej w duchu filantropinizmu działał August Gotthilf Salzmann (1774 — 1811). O nim można powiedzieć, że, nim został filantropinistą, już był filantropem. Zachęcony pismami Basedowa, powziął myśl założenia zakładu wychowawczego. Ponieważ wierzył więcej w siłę przykładu, aniżeli w naukę, postanowił internat urządzić na wsi, zdala od miasta i jego złego wpływu, w takich rozmiarach, żeby jego uczestnicy tworzyli rodzinę. Kierownik miał być ojcem, żona jego matką, a nauczyciele przyjaciołmi młodzieży. Zakład ten powstał w r. 1784 w Schnepfenthal w Turyngii i istnieje do tego czasu. Celem jego było zapewnić wychowańcom zdrowie fizyczne i moralne. Młodzież była rozsądnie hartowana na zmiany atmosferyczne, spała na prostych łóżkach, kąpała się, chodziła z gołemi szyjami, jeździła konno, wykonywała prace ręczne, wchodzące w zakres stolarstwa, tokarstwa, introligatorstwa, odbywała piesze pochody, na których sypiała na słomie, odżywianie jej było proste, ale zdrowe, piła tylko wodę. Salzmann pilnował, aby zakład miał nastrój moralny, do którego każdy wstępujący musiał się mimowoli dostroić. On sam wchodził w najdrobniejsze szczegóły, utrzymując ciągły związek z młodzieżą i starając się uchronić ją od niejednego złego przez zyskiwanie jej zaufania. Z wychowania zakładowego usunięty był wszelki przymus. Salzmann świadomie nastroił swój zakład na serdeczny ton, bo brak spójni sercowej odczuwał właśnie w filantropinum Basedowa. Działalność literacka Salzmanna była bardzo obszerna. Najważniejszem jego dziełem jest Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Salzmann wychodzi z zasady Rousseau'a, że początkiem nieszczęścia między ludźmi jest pierwsze wychowanie. Dzieci rodzą się z natury dobremi, złemi robią je ich rodzice przez zły przykład i fałszywe wychowanie. Ale Salzmann nie powiada, jak powinni postępować rodzice, aby dobrze oddziaływać na swe dzieci, lecz odwrotnie, co trzeba robić, aby dzieci pod wpływem wychowania stały się złemi. Ton

książki jest więc satyryczny, a prawdy wychowawcze ujęte są we formę opowiadania. Jest to jedna z książek pedagogicznych, zasługujących na to, aby je w przerobionej formie przyswojono naszej literaturze. Dla polskich czytelników wypadałoby podnieść sferę towarzyską poszczególnych opowiadań.

Odwrotną drogę obrał Salzmann w książce Conrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Jest to rodzaj niemieckiego Emila z tą różnicą, że Konrad nie jest ani dzieckiem natury, ani dzieckiem nadzwyczajnem, lecz normalnym potomkiem chłopskim, rozsądnie wychowanym. Wpływ Rousseau'a na tę książkę jest bardzo wyraźny. Ojciec Konrada odrzucił w wychowaniu syna tradycyonalne męczenie noworodka silnym powijakiem, kołyskę i t. d. Wiele z użytych przez niego środków wydaje nam się obecnie naturalnemi, ale za czasów Salzmanna pedagogika i medycyna musiały walczyć ze staremi przesądami w tym względzie. Kiefer nie jest uczonym pedagogiem, ale kocha swoje dziecko i to samo robi z niego pedagoga. Przez obserwacyą widzi, czego dziecko pragnie, co je zaciekawia, przez objaśnianie wywołuje w niem świadomość rzeczy, uczy je patrzeć i używać zmysłów. W trzeciem dziełku omawia Salzmann wychowanie wychowawców. Jest to Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher.*) Prócz tego napisał jeszcze wiele innych dzieł pedagogicznych. W r. 1775 zabrał głos w omawianej za jego czasów często sprawie masturbacyi w rozprawie Ueber die heimlichen Sünden der Jugend, w której uważa za rzecz konieczną pouczanie zawczasu dzieci o rodzeniu się człowieka.

Pestalozzi (1746 — 1827) jest właściwym twórcą wychowania ludowego. Filantropinistów spotkał słuszny zarzut, że zajmowali się przeważnie wychowaniem młodzieży z wyższych stanów. Powrót do ideałów Komeńskiego widzimy w Pestalozzim. Że wykształcente musi być przystępne dla wszystkich bez wyjątku ludzi, ta myśl zyskała prawo obywatelstwa głównie za staraniem Pestalozzego. U Komeńskiego szkoła była dźwignią oświaty, bo człowiek, jak mówił, jeżeli chce być człowiekiem, potrzebuje wykształcenia. Etyczne niejako umotywowanie tej potrzeby dał Pestalozzi. Skoro wiek XVIII ogłosił prawa jednostki, skoro wypowiedział zasadę, że jednostka ma prawo do szczęścia, a więc i do najlepszego wychowania, idea szkoły ludowej dojrzała. Podjął ją Pestalozzi. Opisawszy niedolę ludu szwajcarskiego w powieści Lienhard und Gertrud, przygotował grunt dla swoich socyalno-wychowawczych idei. Jego wychowawczy system złożony jest w książce Wie Gertrud ihre Kinder lehrte. Książka ta jest zupełnie oryginalna, nie stoi pod niczyim wpływem. Świeżość wypowiedzianych w niej myśli i zwrócenie uwagi publiczności na pole leżące dotąd

*) Przekład tego dzieła wyszedł u M. Arcta.

odłogiem, t. j. wychowanie ludowe, były powodem, że książkę Pestalozzego przyjęto z wielkim zapałem. To, co Pestalozzi na polu pedagogiki zdziałał, nie jest może tak zupełnie nowem, jakby się mogło wydawać i nie tak prawdziwem, jak on sam twierdzi. Zwłaszcza podstawa psychologiczna jego pedagogiki z pewnością nie wytrzymuje krytyki. Jego trzy główne przedmioty poznawania, t. j. kształt, liczba i wyraz są dowolnie wybrane i nie utrzymały się długo. Co zaś do poglądu, który on poczęści do pedagogiki wprowadził, to ważności jego w nauczaniu on sam jeszcze dostatecznie nie pojął, bo chyba nie byłby odradzał uczyć przyrody w polu i w lesie, twierdząc, że kwiaty i rośliny nie stoją pod gołem niebem w takim systematycznym porządku, żeby się dało uzmysłowić istotę każdego rodzaju. Doniosłości Pestalozzego trzeba szukać w czem innem. Zrobił on z wychowania, które dotąd było troską domową, sprawę publiczną. Każdy człowiek ma według niego prawo wejść na wyższy stopień kultury, każdy człowiek ma prawo przez wykształcenie rozwinąć swe siły intelektualne i moralne. Zdołał on przez swój zapał zainteresować ogół sprawą publicznego wychowania, zdołał z idei ogólnego wychowania zrobić sprawę socyalną i to w czasie, w którym spraw socyalnych w ogólności jeszcze nie było. Interes dla spraw wychowawczych pod jego wpływem wyszedł poza granice jego ojczyzny i przedostał się aż do Polski, gdzie opanował najtęższe umysły (por. Encykl. Wych. s. v. Pestalozzi).

Pedagogika wieku XIX zostawała przeważnie pod wpływem Jana Fryderyka Herbarta (1776 — 1841). Herbart nie czerpał natchnienia z prądów pedagogicznych swego czasu, do których zaliczyć możemy pietyzm, filantropinizm i nowy prąd humanizmu z początku XIX wieku. Jego wielką zasługą jest, że pedagogice, która się dotąd przeważnie opierała na doświadczeniu, dał silniejsze podstawy, wiążąc ją z psychologią i etyką. Główne jego dzieło pedagogiczne Allgemeine Paedagogik z r. 1806 wyprzedziło późniejsze jego dzieła filozoficzne, czyli Herbart przez pedagogikę doszedł do psychologii i etyki. Jego empiryczna psychologia, odrzucająca wszelkie przyrodzone władze umysłowe, a sprowadzająca życie duszy do statyki i mechaniki wyobrażeń, była jakby na to stworzona, aby oddziałać ożywczo na pedagogikę. Ale pedagogiczne spostrzeżenia Herbarta dają się połączyć z każdą inną psychologią. Herbartowi zawdzięczamy ścisły podział czynności wychowawczych, jasne określenie możliwego i koniecznego celu wychowania, analizę procesu psychicznego przy nauce. Zwłaszcza jego hasło wychowawczej nauki pociągnęło za sobą bardzo ważne konsekwencye. (Encykl. Wychow. V, 267).

Dzieła pedagogiczne Herbarta, między któremi prócz wspomnianej już ogólnej pedagogiki wypada przedewszystkiem wymienić Umriss paedagogischer Vorträge, nie wywarły zrazu w swoim czasie żadnego wrażenia. Zanosiło się na to, że już w kilka lat po jego śmierci zaginie pamięć pedagogicznej jego działalności. Zaledwie u kilku tylko jego zwolenników utrzymało się poczucie, że Herbart był pierwszym, który stworzył pe-

dagogikę opartą na umiejętnej podstawie. Do takich należał Mager, który między rokiem 1840 — 1849 w Paedagogische Revue umieszczał artykuły o Herbarcie. Właściwymi jednakże propagatorami jego teoryi są Stoy i Ziller. Działali oni w duchu Herbarta jako profesorowie pedagogiki przez wykłady i równocześnie w założonych przez siebie seminaryach. Za ich przykładem poszli Waitz, Bencke, Kern, Strümpell, Willmann, Rein, Lindner, Vogt, Ackermann, Lange i wielu innych. Co do historycznego rozwoju szkoły herbartowskiej rozróżnić można 3 epoki: 1) stara szkoła, trzymająca się bezpośrednio Herbarta. Do niej należą Waitz, Strümpell, Kern, Stoy, Sallwürk, Mager, Bencke, 2) kontynuacya Herbarta: Ziller, Willmann, Vogt, Rein, 3) zastosowanie do teraźniejszości: Dörpfeld, Frick.

Stoy rozpoczął swoją działalność w r. 1843 w Jenie. Założył tam własnym kosztem seminaryum pedagogiczne i szkołę wzorową, którą obecnie prowadzi Rein. Wykształcił 500 — 600 uczniów, którzy pracowali i poczęści jeszcze pracują w różnych okolicach Niemiec, Austryi i Szwajcaryi. Stoy nie trzymał się niewolniczo swego mistrza, lecz kształcił nauczycieli tylko w duchu idei herbartowskich. W r. 1861 wydał Encyklopaedie, Methodologie und Literatur der Paedagogik. Odtąd zaczęła się utrwalać na oznaczenie herbartowskiej pedagogiki nazwa umiejętnej pedagogiki dla odróżnienia od zwykłego sposobu uczenia pedagogów, których zaczęto z przekąsem nazywać domorosłymi pedagogami, albo nauczycielami w diasporze, a więc żyjącymi zdala od kultury pedagogicznej. Hasło to było rękawicą rzuconą w twarz tym, którzy uczyli, nie troszcząc się o Herbarta i jego szkołę. Stoy sam był bardzo wyrozumiałym uczonym; to też nazwy potępiające wszystkich nie znających albo nie uznających teoryi Herbarta nie pochodzą od niego, lecz od jego uczniów. Stoy umarł w r. 1885. W dwadzieścia mniejwięcej lat po Stoyu zaczął Herbartem zajmować się Ziller, który pierwotnie był prawnikiem. W r. 1862 założył w Lipsku uniwersytecko-pedagogiczne seminaryum i prowadził je na wzór seminaryum Stoya w myśl zasad Herbarta. Ziller nie tylko trzymał się niewolniczo Herbarta, ale starał się nawet jego system pedagogiczny dalej rozwinąć. Nie był jednakże zawsze szczęśliwym w swych pomysłach. Jego nowości ciężkie i sztuczne, wygłaszane stylem zawiłym i rozwlekłym, raczej zdyskredytowały teoryę Herbarta, niż przyczyniły się do jej spopularyzowania. Celem rozwinięcia silniejszej propagandy dla swoich pomysłów Ziller w r. 1868 założył stowarzyszenie, które miało zjednoczyć wszystkich zwolenników pedagogiki Herbarta. Stoy przyłączył się zrazu do tego towarzystwa wraz ze swoimi uczniami. Ale stowarzyszenie to nie przybrało nazwy towarzystwa dla uprawiania herbartowskiej pedagogiki, lecz towarzystwa dla umiejętnej pedagogiki. Nazwa ta była obraźliwą dla wszystkich tych, którzy do herbartowskiego, czyli raczej zillerowskiego kierunku się nie przyznawali. Stoy usunął się zwolna od wspólnego działania z Zillerem. Zostawiał on sobie w ogólności wobec teoryi Herbarta zawsze pewną swo-

bodę. Nie trzymał się niewolniczo jego terminologii, nie przesadzał w zastosowywaniu jego stopni formalnych, a niektóre nowości Zillera, jak n. p. jego koncentracyą przedmiotów przygotowawczych, nazywał chorobliwym objawem. W rzeczywistości pedagogika Herbarta w XIX wieku opanowała cały świat, wpływ jej odczuwa się we wszystkich urządzeniach wychowawczych, prawdziwej opozycyi przeciwko niej niema, chyba że niektórzy pedagodzy, starszego autoramentu, o nowościach nic nie chcą słyszeć.

Zastosowanie zasad Herbarta w praktyce szkolnej nastąpiło zrazu w szkołach ludowych. Wreszcie szkoły średnie, które długo trzymały się zdala od pedagogiki herbartowskiej, uległy jego wpływom. Ważny krok pod tym względem uczyniła rada szkolna pruskiej prowincyi saskiej, stawiając jako temat dla konferencyi dyrektorów pytanie: o ile wypada dla nauki w szkołach średnich wyzyskać dydaktyczne zasady Herbarta-Zillera-Stoya. Większa część szkół średnich oświadczyła się stanowczo za wprowadzeniem zasad herbartowskich, a konferencya dyrektorska w 4 rezolucyach streściła minimum pedagogiki herbartowskiej, które szkoły średnie winny uwzględnić (Verhandl. der Direktoren-Versamml. in der Prov. des Königr. Preussen, tom XV, str. 83). Opracowaniem szczegółów zajął się Frick, ówczesny dyrektor zakładów wychowawczych Franckego w Halli, który założył osobne czasopismo, mające na celu wprowadzenie „wychowawczej nauki“ do szkół średnich p. t. Lehrproben und Lehrgänge. Dotąd wyszło tego czasopisma około 100 zeszytów. Zajęcie się teoryą Herbarta ożywiło nie tylko w Niemczech, lecz także w innych krajach zainteresowanie pedagogiczne, które zakreśla coraz większe koło i przyciąga zwolna obojętnych. Wkrótce potem zapanował w ostatnich czasach na polu pedagogiki ruch, jakiego przedtem nie było. Rozpoczęte od bardzo niedawnego czasu badania na polu fizyologii wychowawczej dają niejednym prawdom wychowawczym silniejsze potwierdzenie, albo obalają stare przesądy. Literatura opisująca urządzenia wychowawcze i szkolne innych narodów tak się wzmogła, że nam pozwala swobodnie korzystać z doświadczeń porobionych przez naszych sąsiadów. Podjęte w ostatnich czasach ze świeżym zapałem badania nad historyą wychowania i teoryi wychowawczej przedstawiają nam jasno fluktuacyą kultury i zapatrywań wychowawczych, oraz pouczają nas, że spora część mniemanych nowości pedagogicznych już została osądzoną w przeszłości. Indywidualna pedagogika Herbarta wywołała niejako prawem przeciwieństwa zastanawianie się nad wychowaniem ze stanowiska socyalnego, przyczem wiedza, jako nabytek socyalny, dochodzi do swoich praw.

Literatura. Pierwsze opracowania historyi pedagogiki przypadają na wiek, który nie okazywał wielkiego interesu dla historyi, ale przez swój racyonalizm położył podwaliny pod niejedną nowszą umiejętność, t. j. wiek oświecenia. Równocześnie prawie z pierwszą pedagogiką, czyli raczej próbą pedagogiki filantropinisty Trappa z r. 1780 pojawiają się pierwsze historye pedagogiki, zwykle jako dodatek do pedagogiki n. p. Mengelsdorfa, z r. 1799 p. t. Versuch einer Darstellung

dessen, was seit Jahrhunderten in Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist, dalej Ruhkopfa z r. 1794 i Nimeyera z r. 1799. Tej historyi nie uwzględnił jednak w tłomaczeniu polskim Pijar Czarnecki: Zasady edukacyi i instrukcyi podług Niemeyera. Warszawa 1908. Pierwszą obszerniejszą historyą pedagogiki napisał na początku XIX wieku Szwarz, która rozszerzona wyszła w r. 1829 p. t. Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern. Następnem, najważniejszem opracowaniem historyi pedagogiki jest książka Raumera Geschichte der Paedagogik vom Wiederaufblühen klassichen Studien, ostatnie wydanie w 4 tomach z r. 1877. Raumer nie opowiada systematycznie, lecz daje pojedyńcze obrazy i charakterystyki ludzi. Oddaje on nieraz głos samym pedagogom, przytaczając z ich dzieł charakterystyczne ustępy. Na wielką skalę podjęte jest dzieło Schmidta: Geschichte der Paadagogik dargestellt in weltgeschichtlicher Entwickelung und im Zusammenhange mit dem Kulturleben, 4 wyd. przez Diltera i Hanaka, Köthen, 1890. Schmidt usiłował ogarnąć wszystkie objawy wychowawcze, lecz zadanie to było na jego czasy za trudne dla jednostki. Trudnościom tym zapobiegł inny Schmid w ten sposób, że posiłkował się współpracownictwem kilku autorów. Od r. 1884 wydawał Geschichte der Erziehung, którą ukończył w r. 1902 jego syn. W 10 tomach jest opracowana historya szczegółowych spraw wychowawczych. Odrębne stanowisko zajmuje Stöckel, Lehrbuch der Geschichte der Paedagogik, Mainz, 1876. Jest to historya pedagogiki napisana z wybitnie katolicko-ultramontańskiego stanowiska z dążnością przeprowadzenia dowodu, że wszystko, co na polu pedagogiki zdziałano, świat zawdzięcza kościołowi. W r. 1885 zmarły niedawno Paulsen wydał Geschichte des gelehrten Unterrichts auf deutschen Schulen und Universitäten, które w drugiem wydaniu rozszerzył do dwóch tomów. Paulsen, chociaż protestant, z pewną sympatyą dla katolicyzmu ocenia wieki średnie, humanizm i reformacyą, opierając się, zwłaszcza w drugiem wydaniu, na historyi Niemiec katolickiego historyka Janssena. Z licznych podręczników wypada wymienić: Schiller's, Lehrbuch der Geschichte der Paedagogik i Ziegler's Geschichte der Paedagogik w zbiorze Baumeistra Handbuch der Erziehungs und Unterrichtslehre T. I.

Historya pedagogiki na polskim gruncie istnieje właściwie tylko jako historya szkół. Historya pedagogiki polskiej dotąd nie istnieje, a nawet braknie jeszcze w tym względzie monograficznych opracowań. Dla historyi polskiego szkolnictwa najważniejszem dziełem jest Łukaszewicza Historya szkół w Koronie i w Wielkiem Księstwie Litewskiem, 4 tomy, Poznań, 1849 — 1851. Pomimo wielu braków niedokładności książka Łukaszewicza dotąd jest jedynem źródłem do poznania przeszłości naszych szkół. Nadto: Karbowiaka Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich. Petersburg, 1896. Podręczniki pedagogiki dla seminaryów nauczycielskich napisali: Seredyński i Majchrowicz.

A. Danysz.

Pedagogika (teorya).

Wstęp. Rozmaite wpływy składają się na wyrobienie i ukształtowanie człowieka. Własne jego indywidualne, wrodzone usposobienie, które można stwierdzić, jako fakt, ale wytłómaczyć jego powodów niepodobna. Częściowo tylko można ich się dopatrzyć w ustroju fizycznym, w dziedziczności, a może i w rasie.

Innego rodzaju wpływ wywiera otoczenie, wśród którego człowiek

w młodym wieku żyje, całkiem przypadkowe, jak przyroda kraju, góry, czy doliny, stepy, czy wybrzeża morskie, klimat itd. itd.

Niemniej stan oświaty kraju, w którym człowiek żyje, odziaływa nań w tak stanowczy sposób, że nieświadomie a koniecznie im ulegać musi. Zwyczaje i obyczaje, prawa i urządzenia, prądy ducha czasu, religijne i społeczne poglądy, poziom skali życia obejmuje myśl dziecka i młodzieńca jak gdyby w ramy i oprawę.

Ale wśród najodmienniejszych cywilizacyj wiele także zależy od tego, wśród jakich ludzi w najbliższem otoczeniu młody człowiek przebywa. Prawie każda osoba w obcowaniu z wrażliwym, młodym umysłem oddziaływa na niego w pewnej jakiejś cząstce. Przez stosunki z każdą przejmuje młody człowiek jakiś bodaj drobny rys charakteru, który na nim na długo, a często na zawsze pewne piętno wybija.

Wśród tych wszystkich różnorodnych czynników, występuje jako jeden z czynników wychowania pedagogika i współdziała tylko jako jeden ze środków, który ma człowiekiem kierować.

Błędnem jest przypisywanie pedagogice zbyt wielkiego znaczenia; czem bowiem jest człowiek ostatecznie, to zawdzięcza nie samemu tylko wychowaniu wobec tylu innych współczynników. Z drugiej strony jednak byłoby także błędem niedoceniać znaczenia pedagogiki, bo niewątpliwie jej wpływ nawet w najrozmaitszych warunkach najwięcej człowieka rozwinąć i przeobrazić zdoła.

Pedagogika bada przedewszystkiem ogólną naturę ludzką, idzie w ślad za nią, starając się wykryć jej prawa; rozważa bezwzględną wartość życia ludzkiego i cele, do których ono ma dążyć. Na podstawie znajomości natury i mając te cele na oku, szuka odpowiednich środków, ku nim wiodących. Jest to zatem rozważanie całkiem ogólne, obejmujące całość wszystkiego, co się do wychowania odnosi, ale tylko w głównych liniach wytycznych.

Z takiego też stanowiska mówić zamierzamy o pedagogice w naszym artykule. Encyklopedya Wychowawcza zawiera w sobie, ile możności, wyczerpującą ilość działów, tyczących się szczegółowych zagadnień wychowania; musimy zatem ograniczyć się tylko do zarysów całości wychowania, pozostawiając bliższe i dokładniejsze określenie owych szczegółowych zagadnień osobnym artykułom.

Cel wychowania. Pragniemy wszyscy szczęścia dla dzieci, przedewszystkiem zabezpieczenia im materyalnego bytu i niezawisłości, więc pewnego stanowiska w życiu, nawet wtedy, gdybyśmy już sami majątek zdobyli. Ale każdy rozsądny ojciec, każda poważnie myśląca matka rozumieją, że jakiekolwiek byłyby środki utrzymania i jakiekolwiek stanowisko w społeczeństwie, wszystko to nie jest jeszcze wystarczającem, jeżeli człowiek nie posiada wewnętrznej wartości i charakteru.

Urządzenia społeczne potrzebują urzędników do spełniania prac w ustroju państwa koniecznych, obywateli, należycie wykonywujących zadania, dla utrzymania i rozwoju życia spółczesnego niezbędne. Ale znowu wszyscy pra-

cownicy w państwie i społeczeństwie nie mogą być tylko mechanicznemi narzędziami w organiźmie całości. Sposób wykonywania każdej pracy zależy nietylko od prostej wprawy w jej spełnianiu, ale także od godności samych ludzi, od ich rozsądku, prawości osobistej i dzielności.

I rodziny i rządzący w państwie nie poprzestają na myśli o pożyteczności człowieka, lecz pragną głównie, aby się wydoskonaliła jego własna istota, aby wychowanie rozwinęło wszystkie dodatnie strony jednostki, a usunęło i stłumiło ujemne; pragną rozbudzenia i uszlachetnienia człowieka jako człowieka.

Zresztą leży to już w naturze ludzkiej, która się odzywa w dojrzalszej lepszej młodzieży. Ta młodzież sama ma tylko jednę myśl, aby iść coraz wyżej, a wyraża się to w pragnieniu, aby wiedzieć jak najwięcej i działać jak najlepiej. Mgliste to jeszcze oczywiście cele, bo młodzież świata nie zna i nie liczy się z przeszkodami i trudnościami w dążeniach. Instynktownie odzywa się w niej żądza wiedzy, bez zdawania sobie sprawy o jej bezgranicznych obszarach. W młodym wieku człowiek nie przewiduje i nie chce myśleć o ograniczeniach zawodów i zajęć. Ciekawość wiedzie go do nauki, do szukania wiedzy wszędzie, wszelkimi sposobami, a z tą dążnością łączy się chęć do czynnego życia jeszcze bez świadomości na jakiem polu, ale z postanowieniem jak najdzielniejszego postępowania. Jeżeli błyśnie jej myśl o powzięciu jakiegoś kierunku, to zdrowe poczucie jej mówi, że nie zawód daje miarę człowieka, lecz to, jakim jest człowiek w zawodzie.

Pragnienia rodziców, żądania państwa, dążenia samej młodzieży schodzą się zatem w jednym kierunku wspólnie i zgadzają się z sobą pod tym bardzo ważnym względem, że w wychowaniu idzie przedewszystkiem o wewnętrzną wartość człowieka. To samo mówią wszyscy wybitniejsi pedagogowie, jakich znamy w dziejach umiejętności wychowania.

Jakie stanowisko człowiek w rzeczywistości zajmie, to zależy od wielu warunków. Życie mieści w sobie tyle najrozmaitszych zadań, tyle odmian losów, niespodziewanych, indywidualnych kierunków, że niepodobna przewidzieć, odgadnąć i przepowiedzieć, jaka przyszłość młodzieńca czekać może; więc niepodobna rozstrzygać zawczasu i stanowczo, jak wychowaniem ze względu na przyszłość wychowanka pokierować należy. Trzeba tu niejako wybrać tylko to, co na wszelki wypadek jest koniecznem i w jakichkolwiek warunkach życia jako rdzeń i istota powinno być bezwarunkowo utrzymane, wyrobione, utrwalone. Może to tylko być coś bardzo ogólnego i ujętego w najogólniejsze zarysy. A więc nietylko z zasadniczego stanowiska, któreśmy poprzednio zajęli, mianowicie: że przedewszystkiem naturę czysto ludzką rozwijać należy, ale także z praktycznego punktu widzenia cel wychowania da się ująć jedynie jako myśl ogólna. Ostatecznie życie nasze musi wejść na jakąś praktyczną drogę, jeśli ma mieć wartość, jeśli niema stać się igraszką, bezowocną zabawą, kaprysem, folgującym chwilowemu widzimisię, lub zwierzęcem wegetowaniem z dnia na dzień i z godziny na godzinę. Czy to będzie zawód stanowy lub urzędowy, kapłaństwo lub nauczy-

cielstwo, obowiązki sędziego lub politycznego funkcyonaryusza, lekarza lub adwokata, czy praca naukowa albo literacka, w umiejętności lub w sztuce, czy wolne zajęcie w społecznym autonomicznym obrębie, czy w ekonomicznych, ustawodawczych niższych lub wyższych pozycyach: wszędzie nareszcie zamknąć się musi w swoim zakresie. Wybór zależy od rodzaju talentu, który dopiero z czasem się uwydatnia, albo od okoliczności, ducha czasu, wolności konstytucyjnych, przypadkowych stosunków i sposobności.

W jakimkolwiek jednak człowiekowi wypadnie pracować zakresie, zawsze, poza zajęciem mniej lub więcej ograniczonem, pozostaje i wchodzi w rachubę wartość samego człowieka, zależna głównie i zasadniczo od wychowania, jakie odebrał.

Rozważmy bliżej, na czem ta wartość polega.

Niewątpliwie i przedewszystkiem potrzeba w życiu szerokiego widnokręgu myśli, możnaby powiedzieć, pewnego stopnia ogólnej inteligencyi. Niema na świecie żadnego zajęcia, żadnej czynności, o którejby dało się powiedzieć, że jest obojętną rzeczą, czy wykonywający wykonywa ją z inteligencyą, czy czysto mechanicznie. Zwykle sądzimy, że zależy to od wrodzonych zdolności, od danego z natury talentu. W części jest to słuszne, ale tylko w części, bo bodaj czy nie więcej powodem jest należyte wykształcenie. Dlatego też widząc inteligentnego pracownika, twierdzimy że znać na nim wyrobienie umysłowe. Otóż to wyrobienie umysłowe mamy w ręku w ciągu wychowania. W jaki sposób się to dzieje, zastanówmy się w krótkości.

Środki rozwijania. Pierwszym krokiem, prowadzącym do rozwoju inteligencyi jest rozszerzenie widnokręgu myśli. Przyczynia się zaś do wzbogacenia myśli ilość wiadomości, czy to poznania faktów i rzeczy, czy związków pomiędzy niemi, ludzi i ich czynów, uczuć i zamiarów. Tylko dodać należy, że samo przyswojenie sobie wiadomości gotowych i już stwierdzonych objawów nie wystarcza. Powstałaby z tego tylko wielka encyklopedya, skarbiec niejako zasobów, w pamięci zachowanych. Tymczasem umysłowa wartość człowieka zależy nie tyle od nagromadzenia wiadomości, chociażby bardzo cennych i ważnych, ile od sposobu przejęcia się niemi, od własnego i samodzielnego ich pojmowania, ruchliwości duchowej, ciągłej świadomości całego zbioru wiedzy i umiejętności korzystania i zastosowania jej wśród najrozmaitszych okoliczności. Granice wiedzy ludzkiej są już dzisiaj tak rozległe, że najpotężniejsza głowa nie może się pokusić, by ją całą objąć, i najdłuższe życie człowieka i najpilniejsza praca na to nie starczy. Im wyżej człowiek postępuje w umysłowym rozwoju, tem bardziej wybierać musi w nieprzejrzanem morzu wiedzy, skupiać myśl jedynie na najistotniejszym jej rdzeniu, a jeżeli chce skutecznie pracować, musi poprzestać nawet na ograniczonym świata umiejętnego zakresie, a po za nim tylko utrzymać ogólny pogląd na całość, jako na tło o szerokiej podstawie.

Dlatego nie tyle idzie o rozmiary na rozległość, ile o głębokość wiedzy, nie tyle o wielość szczegółów, ile o wyrobienie pojęć, obejmujących

większe całości, dopatrzenie w drobnej pozornie cząstce daleko sięgających związków i ich doniosłości. Dla myślącego człowieka często małe i nikłe zjawisko, jak spadające jabłko Newtona, staje się pobudką do nieskończenie daleko snujących się wniosków i rozważań.

W praktyce wychowania i kształcenia oddawna już porzucili wszyscy pedagogowie myśl, aby w młody umysł wtłaczać masy wyników umiejętności. Rozumie każdy, że bez pewnej ilości wiedzy obyć się nie można, jednak wybiera się co najkonieczniejsze, a za to więcej nacisku się kładzie na rozbudzenie zajęcia. Może ktoś nie wiele na razie sobie przyswoi, ale jeżeli wiedza jest mu tak podana, że otwiera oczy na szersze pole, jeżeli go zainteresuje, to zysk dla wykształcenia jest nieporównanie większy i korzystniejszy, aniżeli przez wielką masę szczegółów. Zależy jednak wiele od tego, w jakich dziedzinach i działach wiedzy wywołanie zainteresowania jest konieczne i pożądane. Nie można za punkt wyjścia brać rozmaitości systemów umiejętności, i z nich wybierać, co dla wieku młodego jest przystępne, aby w każdym zakresie wywołać odpowiedniemi środkami zaciekawienie. Nietylko bowiem umiejętności jest za wiele, ale oprócz tego są między niemi wspólne, styczne punkta, których odosobnienie i oddzielne traktowanie byłoby niepraktycznem. Umiejętności zresztą są wytworem ostatniego najwyższego poziomu cywilizacyi, wynikłym w znacznej części z konieczności podziału pracy; dla młodego wieku nie przedstawiają w rozmaitości swojej przedmiotu zajęcia.

Lepsze i właściwsze wskazówki dla kierunków kształcenia myśli daje życie samo, jego bieg normalny i powszechny, zwyczajny. Za nim idąc, najlepiej zoryentować się możemy o dążności dziecka i młodzieńca, nie wprowadzając sztucznego nacisku na umysłowe życie, a zadaniem naszem powinno być tylko, aby istotnie wykryć owe dążności, żadnej nie pominąć.

W zwykłym toku życia zyskujemy wykształcenie bez szkoły i bez sztucznie obmyślanego planu z dwóch źródeł: jednem jest cała natura i cały świat ludzki, które nas otaczają, o ile je uważamy jako przedmiot poznania. Jest to niejako przyjęcie do wiadomości wszystkiego, co mamy koło siebie, częścią wprost przez zmysły, częścią za pośrednictwem słyszanego opowiadania lub czytania. Drugiem źródłem jest obcowanie z ludźmi, pozostawanie w bliższych związkach z nimi, wspólne pożycie, które wywołuje współudział nasz, czyli odczuwanie tego, co oni czują, rozumienie i przejęcie się obcemi uczuciami i przejściami duchowemi.

W pierwszym zakresie dadzą się odróżnić trzy kierunki zainteresowania: do rzeczy jako faktów, do szukania związków między niemi i do piękna, które w pewnych obrazach przedstawiają. Przypatrzmy się tym trzem kierunkom bliżej.

Zainteresowanie do rzeczy odnosi się zarówno do natury, jak i do człowieka. Natura dostarcza niezmierzonego bogactwa przedmiotów. Obejmuje bowiem w sobie cały świat zwierzęcy, roślinny i mineralny i wszelkie zjawiska fizyczne i chemiczne, słowem wszelką rozmaitość, jakąkolwiek w przy-

rodzie zauważyć można. O ile znowu idzie o człowieka, to i tu obfitość faktów jest ogromna. Zajmuje nas odmienność postaci i charakterów indywidualnych, które w współczesnem otoczeniu widzimy; interesują osoby, które historya ludzkości przedstawia, nietylko jakimi ludzie byli i są, ale także, co tworzyli i tworzą, nietylko zewnętrzne życie, ale także wewnętrzne wszelkie umysłowe objawy.

Zainteresowanie do związków oznacza wrodzony nam popęd badawczy, szukanie przyczyn i powodów. Nie wystarcza nam wiedzieć, że coś jest lub było, ale pytamy się: dlaczego jest i dlaczego było? W naturze śledzimy, jak się zjawiska ze sobą wiążą, jak jedno drugie wywołuje, co sprowadza w nich zmiany. W dziedzinie życia ludzkiego chcemy znać pobudki do czynów tak u ludzi dzisiejszych, jak u dawniej żyjących, pojmujemy dzieje ludzkości pragmatycznie, a życie teraźniejsze, jako wynik nieskończonego szeregu poprzedzających wypadków.

Ale już we wczesnej młodości obok ciekawości do rzeczy i skłonności do szukania związków między niemi, odzywa się zmysł estetyczny. Piękno w naturze, malowniczy krajobraz w blasku słonecznym, pogodne niebo gwiaździste, kształt i barwa kwiatów, harmonijna postać zwierząt wywołują głośny lub cichy sąd, wyrażający uczucie zadowolenia. Tak samo utwory sztuki, wykonane przez człowieka, czy to z zakresu malarstwa, czy muzyki, poezyi, czy rzeźby nie pozostają obojętne, lecz pociągają urokiem swoim istotę naszej natury.

Odmienną stronę duchowego życia kształci obcowanie z ludźmi. W dziecięcym wieku pożycie rodzinne, a mianowicie dzieci z rodzicami i rodzeństwem, dalej stosunek młodzieży do rówieśników i do wszelkich osób, z któremi nadarza się jej sposobność do bezpośredniego zetknięcia się, wzbudza współudział z ich życiem. Możemy nietylko przyjmować do wiadomości, czego bliższe nam i dalsze osoby doświadczają i co działają, ale nadto odtwarzamy w sobie, co oni czują, co je boli i cieszy, co podnieca i przygnębia, co myślą i czem się zajmują. Doznaje wtedy zmiany nasze własne życie duchowe, odzywa się w nas poczucie wspólności, łączności i współczucia z innymi, nie poprzestajemy na gromadzeniu wiedzy o ludziach, lecz rozbudzamy nadto tętno życia własnych uczuć, wzbogacamy zasób tych przejść, które ciepło życia stanowią. Podczas gdy poznawanie natury zewnętrznego, przyrodniczego świata i ludzkiego jest samo w sobie tylko zaspokojeniem żądzy wiedzy i prawdy, ozdobą ducha i rozszerzeniem jego poglądu, to odczuwanie doli i dążeń człowieka, podnosi podmiotową treść naszego życia, żywa świadomość stanu duszy drugich działa przeciwko egoizmowi, a zatem staje się jeszcze bardziej koniecznem kształceniem, aniżeli sama zimna wiedza. Tym sposobem tworzy się nowe życie każdego z nas, otwiera nowe pole, poruszające głąb' naszej istoty. Gdybyśmy się tylko do wiedzy samej ograniczali, bylibyśmy podobni do zwierciadła, odbijającego fakta, choćby najciekawsze i największej ważności, ale mogłoby to stać się bez zmiany naszej własnej istoty, prócz wzbogacenia pamięci. Je-

żeli przejmujemy się wszystkiem, co ludzie myślą, czują i czego pragną, to przekształcamy się zwolna sami, rośnie w nas myśl solidarności, zdwaja się i siła ducha przez wyjście z osamotnienia i odosobnienia. Wtedy człowiek porzuca niejako jednostkowe istnienie i sam na wartości coraz więcej zyskuje. Życie człowieka, mającego tylko wiedzę, byłoby jałowem mimo największego bogactwa erudycyi. Cenność życia podnosi współudział, podnosi tem więcej, że z natury rzeczy musi być wzajemny. Zadowolenie nam sprawia i ochoty do pracy i sił dodaje jeżeli mamy i widzimy dowody, że inni zajmują się nami.

Współudział obejmuje większy zakres, niż współczucie, bo się odnosi nie tylko do uczucia, ale i do myśli; natomiast nie sięga tak głęboko, jak życzliwość, bo ta pochodzi z woli i postanowienia poparcia woli innej osoby. Współudział można uważać, za siłę statyczną, życzliwość za siłę dynamiczną życia naszego.

W dalszem rozważaniu pojęcia wzpółudziału dochodzimy do rozróżnienia współudziału względem osób jako jednostek, od współudziału spółczesnego dla wszelkich związków ludzkich, pojętych jako całości. Interesuje nas bowiem nietylko życie członków rodziny i innych ludzi jako indywidiów, ale także obchodzą nas losy i dola innych rodzin, stanów narodu, szczepu, państwa, współwyznawców religii, może niekiedy sekty i stronictwa, a w ogóle całej ludzkości. Związani jednemi przekonaniami, uczuciami i pragnieniami mniejszych lub większych grup ludzi i zrzeszeń, nie możemy być obojętni, co się z niemi dzieje, przeżywamy wspólnie wszystkie koleje, nietylko teraźniejsze, ale i przeszłe i z troską ich przyszłość przewidujemy i śledzimy.

Na wiedzy i na współudziale treść życia naszego duchowego się nie kończy. Im bardziej w wiedzę wnikamy, im głębiej dochodzimy do jej gruntu, tem więcej przedstawia nam tajników i wątpliwości, których największy wysiłek umysłu rozwiązać nie zdoła. Naturę znamy z wierzchu, tylko jej objawy, pod zmysły podpadające, ale jej wewnętrznych sił dociec nie jesteśmy w stanie. Dlaczego z ziarna drzewo wyrasta, dlaczego tak dziwne i osobliwe postaci przybiera, dlaczego istoty żyjące pewien właściwy im kształt rozwijają, dlaczego martwa natura kryształy tworzy, czemu związki chemiczne powstają, skąd zjawiska elektryczne i magnetyczne pochodzą? Na te pytania najwyższa umiejętność odpowiedzieć nie umie. Czy niezmierzone przestrzenie świata się gdzieś kończą, czy idą w nieskończoność? Czy czas miał początek i będzie miał kres, albo w jednym i drugim kierunku ciągnie się bez granic? Rozum nasz odgadnąć nie zdoła. Są to zagadnienia dla umysłu ludzkiego zakryte. Gdy uczucie nasze ogarnia całe dzieje ludzkości i ze współudziałem im towarzyszy, gdy zastanawiamy się nad losem człowieka i naszym własnym, rozważamy przyszłość świata, a nad każdym człowiekiem i nad sobą zastanawiamy się, czem jest to życie w przebiegu wieków, wtedy pokornie skłania się umysł, chociaż często bujny i dumny, i przypuszcza jakieś tajemnicze, pozaziemskie potęgi, wobec których czuje się małą odrobiną, bezsilną, bo widzi zawisłość swoję od nieodgadnionych

porządków jakichś, na które żadnego wpływu zdobyć nie może. Wszyscy wiemy tylko tyle, że niewielka liczba lat jest nam przeznaczona na życie, więcej lub mniej, jak komu wypadnie. Jednemu dane jest przeżyć lat kilkadziesiąt, inny kończy żywot w młodości lub w pełni sił. Gdy śmierć przyjdzie, co po niej nastąpi, to dla nas zakryte. Nie mamy żadnych dowodów, że osobiste istnienie ciągnie się poza ziemskie życie i w takim razie nie wiemy znowu, jakie ono jest, czy też ze śmiercią istnienie się zamyka?

Dlatego myśląc o zadaniach wychowania, musimy i o tem pamiętać, aby zawczasu przygotować wychowanka na te problematy wiedzy naszej i naszego istnienia.

Filozofia tu nie wystarcza, ani nie zaspokaja; zresztą dla młodego wieku jest zawczesna.

Religia. Wobec tej przygnębiającej niepewności musi w wychowaniu wystąpić czynnik inny, jako postulat konieczny i jedynie zdolny te wszystkie sprzeczności i niepewności rozstrzygnąć i o istotnem stanowisku człowieka w świecie i jego przeznaczeniu upewnić. Tym czynnikiem jest—Religia. Jaka?.. Odpowiemy każda, bo jakąkolwiek jest, zawiera w sobie zawsze wyższy, udoskonalający pierwiastek. Z naszego wszakże stanowiska uwzględniać tu możemy głównie chrześciańskie wyznania, a przedewszystkiem katolickie, jako religią ogromnej większości narodu.

Tylko w religii i w żywej wierze można znaleźć widoki rozwiązania tych niepewności. O ile w dojrzałym wieku, przy wielkiem wykształceniu możemy rozmyślać, która religia i w jakim stopniu zaspokoić zdoła wszystkie naszego ducha potrzeby; o tyle w wieku młodym niebezpiecznem jest pozostawiać w chwiejności co do uznania religii. Religijność w każdym razie rozwijać należy, a doświadczenie uczy, że najlepiej w pewnem wyznaniu ją przedewszystkiem zamknąć i ograniczyć należy.

Jak inne, poprzednio określone kierunki umysłowe, tak samo i religijny wytwarzają się same, bez narzucania i sztucznego wmawiania. Podobnie jak u pierwotnych ludów powstają wierzenia w potęgi pozaziemskie, taksamo w dziecinnym i młodzieńczym wieku każdego człowieka zwykły bieg życia wiedzie do religijności. Już zwykłe wstrząśnienia w naturze: burza, pioruny, wybuchy wulkanów, trzęsienia ziemi wywołują lęk i uczucie bezsilności i bojaźni przed potęgą, wobec której człowiek się czuje bezsilnym, bojaźń przed potęgą pozaludzką i usposabiają do wiary w moc nadziemską. Później rozważanie losów świata i losów ludzkich do tego samego wyniku prowadzą. Powiadają doświadczeni znawcy ludzi, że gdyby religii do nauki i wychowania nie wprowadzić, młodzież stworzyłaby ją sobie sama, niebezpieczeństwo zaś zaniedbania nauki religii groziłoby przez to, że młodzieńcza wyobraźnia wymyślałaby sama religijną mitologią. Dlatego lepiej jest uczyć religii już od wczesnych lat, aby myśl od błędnych manowców ochronić.

Mamy zatem różne dążności umysłowego życia, które pedagogice wskazują, w jakich kierunkach wykształcenie iść powinno. Pragnienie wiedzy, zmysł badawczy, zmysł estetyczny, pożycie z ludźmi i nastrój religijny, to wszystko, chcemy czy nie chcemy, samo przez się wiedzie ducha ludzkiego naturalną koleją rzeczy. Nie są to kierunki wymyślone, lecz w rzeczywistości stwierdzone i rozróżnione. Każdy samouk bez szkoły i jej programów według nich iść musi, bo tego życie samo wymaga. Są one tak naturalne, że nie podobna sobie bez któregokolwiek z nich życia duchowego wyobrazić. Wydawałoby się w takim razie życie ułomne, dziwaczne, niezupełne. Dziwilibyśmy się dziecku, gdyby tylko nowych rzeczy szukało, a nie pytało się, dla czego i w jaki sposób co się dzieje. Nie znajdzie się żadne, któreby przynajmniej od czasu do czasu nie powiedziało, że to się mu podoba, coś innego niepodoba, to piękne, owo brzydkie. Już wątłe siły dziecka i potrzeba opieki skłaniają je do przywiązania i zwracania uwagi na życie i myśl bliższych i dalszych osób, a trudnoby znaleźć nawet najdzikszy szczep, a cóż dopiero społeczeństwo cywilizowane, w któremby człowiek od bardzo młodych lat nie czuł się cząstką mniejszej lub większej całości, nie odczuwał, że ta całość ma wspólne interesa, przekonania, zamiary i nie rozumiał, że każdy stan i każdy los tej całości jest zarazem jego stanem i losem. Nareszcie niema życia nawet dziecięcego, w któremby nie zdarzały się niebezpieczeństwa, groźne zjawiska w przyrodzie i ciężkie smutki w świecie ludzkim i nie wywoływały myśli o niemocy człowieka i o przypuszczaniu sił poza ludzkich i poza światowych.

Kształcenie umysłu systematyczne. Jeżeli powyższe kierunki istotnie uwydatniają i wyczerpują całość wykształcenia umysłu, to zadaniem pedagogiki jest ująć je w swój plan, za niemi iść i do nich się stosować. Wtedy pedagogika trzymać się będzie faktów, które same się zjawiają, nie narzucając sztucznych i wątpliwej wartości programów. Kształcenie człowieka musi się liczyć z potrzebami natury umysłowego życia, jak same, niejako samorodnie się zjawiają, pomódz rozwojowi ich, poprzeć je i doprowadzić do możebnej wysokości. Inaczej, gdyby którejkolwiek dążności zaniedbało i przeoczyło, dążność mogłaby pójść samowolną drogą, niekiedy zmarnieć, a często zboczyć na manowce. Ma zatem pedagogika, o ile idzie o wykształcenie, dostarczać materyału dla zaspokojenia żądzy wiedzy. Podczas gdy sam młody szukałby jej na chybił trafił, przygodnie, w jednym kierunku może za drobiazgowo i za wiele, a w innym za mało, pedagogika wiedzie go drogą prostą do osiągnienia istotnego celu. Popęd badawczy, interesujący się związkami przyczyn i skutków, łatwo może się ograniczyć do jednostronności np. tylko w przyrodzie albo w jednym dziale przyrody, tylko w czynach ludzkich; pedagogika otwiera mu oczy na wszelkie główne związki i w przyrodzie, i w życiu człowieka. Zmysł estetyczny nie zawsze ma sposobność widzieć piękno wszędzie, gdzie się ono znajduje; trzeba zatem widnokrąg młodemu rozszerzyć i wskazać mu, ile możności, wszelkie pola, na których zmysł estetyczny może znaleźć zadowolenie. Podobnie rzecz się ma

z współudziałem. Nietylko członków najbliższej i dalszej rodziny rozumieć się powinno, nietylko osoby, z któremi młodzieniec w obcowanie wchodzi, ale także ludzi z dalszego zakresu, nietylko współczesnych, ale i z dziejów dawniejszych swego narodu i ludzkości wogóle. Szkodziłoby także, gdyby poczucie społeczne ograniczyło się wyłącznie do swojego narodu, albo tylko do jednego stronnictwa, stanu i t. p.; powinno się ono na cały ogół rozszerzyć. Rzeczywista kultura wymaga nie obojętnego kosmopolityzmu, lecz raczej gorącego patryotyzmu, a obok tego zrozumienia innych narodów, szczepów i stanów. Nareszcie i religijność nie powinna być ograniczona tak dalece, iżby nie dopuszczała wyrozumienia i pewnej tolerancyi dla wyznawców innych religij.

Najważniejszem zadaniem wykształcenia jest utrzymać wszystkie te dążności do pewnego czasu i w pewnym stopniu w równowadze. Oczywiście indywidualne usposobienia skłaniają młodzież, jak w ogóle ludzi, do jednych więcej, do drugich mniej. Są natury myślące, inne mało do myślenia skłonne, uczuciowe dla osób, a obojętne dla społecznych zadań, zimno rozumujące, a mało religijne i odwrotnie. Indywidualnych właściwości całkiem usunąć nie można, ale prawdziwe wykształcenie wymaga, aby skrajnych jednostronności nie dopuścić i przynajmniej do pewnego stopnia widnokrąg myśli rozwinąć i rozszerzyć, aby pogląd bezstronny na całość ludzkiego życia wyrobić. Uznajemy powszechnie i słusznie wszyscy pragniemy, aby każdy człowiek wybrał sobie w życiu jedno zajęcie, w niem się wprawił i pracował jak najpilniej i doprowadził do jak najwyższej doskonałości. Jakie ma być, to wskazują mu własne skłonności, zamiłowanie do rzeczy, a często wpływają na to szczególne warunki, wśród których człowiek się znajdzie. Ale obok tego powinien pojmować rozmaite inne zajęcia, którym inni się poświęcają, rozumieć je i mieć o ich przynajmniej elementarnych podstawach wyobrażenie. Wtedy i swoję pracę fachową lepiej wykonywać zdoła, bo pozna jej związki i stosunek do innych, nieobojętny na postęp innych działów czynności ludzkich, korzysta z ich zdobyczy dla swojego działu i naodwrót jest świadom znaczenia swojej pracy dla innych, a w tem znajdzie i pokrzepienie i zachętę dla siebie. Wzajemne nareszcie rozumienie się między współpracownikami pozwala i umożebnia wspólne, z poszanowaniem wzajemnem, pożycie.

Dostarczyć dosyć wiedzy, rozbudzić myśl, wykształcić zmysł piękna doprowadzić do rozumienia drugich i współudziału dla ich przejść, wyrobić żywe poczucie społeczne i oprócz tego wszystkiego jeszcze utrzymać i rozwinąć szczerego ducha religijnego, to jest niewątpliwie poważnem i pięknem zadaniem pedagogiki. Przeprowadzone pomyślnie, podnosi poziom kultury wychowanka i umysłowe życie jego w zgodnej harmonii rozbudza. Młodzieniec tak wykształcony przedstawia się jako cywilizowany, zrównoważony, człowiek, który spokojnie obejmuje całość duchowego życia.

Cel wychowania — kształcenie woli. Chociażbyśmy sobie jednak wyobrazili najwyższy stopień tak wielostronnego wykształcenia, przecież

ono nie wystarcza do zupełnego wyrobienia człowieka. Wprawdzie w powszedniem życiu takie właśnie wykształcenie często najwięcej zyskuje w świecie uznanie i cenionem bywa powszechnie. Nie można mu też istotnie odmówić znaczenia ani doniosłości jego umniejszać. Mimo to jednak pozostaje ono jednostronnem, a nawet, tylko zewnętrznem. Dlatego może właśnie najwięcej zwraca uwagi, najwięcej jest uderzające. Wielu ludzi istotnie sądzi, że na niem polega całe zadanie pedagogiki i niejeden pedagog na prawdę najwięcej o niem myśli i stawia je sobie jako cel swojej pracy. Takie wykształcenie wydaje się niewątpliwie najwięcej uchwytnem, wiele pozorów przemawia za tem, że o nie szkoły ogólnie kształcące najwięcej dbają i rzeczywiście, kto się przypatrzy ich działalności, widzi, że przedewszystkiem w nich się uczy, gromadzi wiadomości, budzi myśl, rozszerza i pogłębia pojęcia estetyczne, znajomość ludzi, narodów i ludzkości, wreszcie kształci religijnie.

Tymczasem każdy poważnie myślący przyzna, że istotna wartość człowieka nie na samem wykształceniu polega, ale że obok niego szukać jej należy w głębi jego natury, w jego woli i charakterze. Gdy idzie o wydanie sądu, co człowiek wart, bierzemy w rachubę nie to, co on wie, jak szerokie ma pole widzenia, ale jaką wartość mają jego czyny, czy powstały z czystych zamiarów. Bywają wypadki, że działalność do bardzo skromnych ogranicza się rozmiarów, że bywa wstrzymana przez szczególniejszy zbieg okoliczności, że niekiedy w mylnym, ba nawet w szkodliwym kierunku idzie, ale jeżeli nabierzemy przekonania, że istota woli była dobra, to osądzamy człowieka z wielką pobłażliwością i mimo wszystkich ujemnych jego stron, szanujemy go. Czystość woli tak cenimy, że twierdzimy, iż może ktoś być całkiem nie wykształconym, a zasługującym na zupełne poszanowanie, jeżeli tylko jest człowiekiem prawym, to znaczy, jeżeli jego wola i charakter, chociażby w skromnym obrębie myśli, szacunku jest godna. Sama wielka i gruntowna wiedza, bystre myślenie, rozumienie wielu rzeczy przypisujemy zdolnościom, które bywają od natury dane i są szczęściem, ale nie zasługą człowieka. Same czyny mogą być wynikiem częścią żywego usposobienia, częścią wynikiem osobliwie składających się stosunków, które niemal mechanicznie do pewnej działalności zmuszają. Wtedy, uważamy je raczej jako zjawiska, a człowieka wykonywującego je, za narzędzie do ich spełniania. Dopiero, jeżeli źródło ich znajdujemy w świadomem i jasnem postanowieniu osoby, osobie tej poszanowanie oddajemy, wtedy pod sąd bierzemy jej wartość, wtedy osoba sama nas obchodzi. Nie zewnętrzne zachowanie się człowieka, lecz ta siła, która z wnętrza duszy jego idzie, jego istotna chęć, jego wola stanowi jego wartość. Jest wielu ludzi na świecie, którzy niczem nie rażą, w pożyciu; są gładzcy i w towarzystwie przyjemni, wiedzą i wykształceniem ponad zwykły poziom górują, stanowiskiem społecznem i hierarchicznem celują. Ogół świata otacza ich poszanowaniem, ale więcej powierzchownem; natomiast cześć prawdziwą i głęboką ma dla nich, jeżeli wie, że to są charaktery, jeżeli widzi nieska-

zitelność ich woli. Naturalny prawie instynkt każe nam patrzeć niejako na dno duszy, w najskrytsze jej tajniki i tam dopatrywać się, czem właściwie istotnie są, jakie są wewnętrzne ich pobudki, przekonania, zasady: To wszystko wskazuje, że naprawdę ocenia się wartość ludzi według ich woli, w niej się szuka probierza sądu o nich.

Pedagogika musi zatem zwrócić głównie uwagę na wykształcenie woli w człowieku w daleko wyższym stopniu, niż na wykształcenie jego umysłu, gdyż wola o wiele ważniejsze ma znaczenie w życiu, niż inteligencya. Zwracając uwagę na kształcenie woli, stawia sobie pedagogika jako cel moralne wychowanie młodzieńca. Jeżeli zaś dotąd więcej troszczyła się o naukowe jego wykształcenie, niż o zahartowanie jego woli i wyrobienie charakteru, to na to składały się różne powody.

Przedewszystkiem nauczanie jest więcej uchwytnem, wyrazistszem; plan nauki da się konkretnie określić, zajęcie się umysłem młodzieńca jaśniejszą idzie drogą. Natomiast wpływ na wolę i pokierowanie nią, przedstawia się więcej niepewnem, ma w sobie coś tajemniczego, bo sama wola jest w głębi duszy ukryta. Jeżeli ucznia jakiego przedmiotu nauczymy, możemy sprawdzić wyniki naszej działalności, dowiadując się z jego odpowiedzi i myślenia, co naprawdę i jak umie, bez złudzeń i wątpliwości. Tymczasem objawy woli częstokroć usuwają się z pod bezpośredniej kontroli; zewnętrzne jej objawy mogą być zwodnicze, uczeń może coś robić dlatego, że ulega przewadze starszego kierownika; mogą go zresztą do pewnej działalności pobudzić okoliczności zewnętrzne; ale tego nie robi wskutek własnego przekonania, lecz, że tego inni wymagają od niego.

Powtóre: Naukę można stopniowo, metodycznie wpajać, w umysł młodzieńca, treść nauki tak udostępnić, że uczeń bez wahania ją przyjmie, zwłaszcza, gdy rzecz stwierdzą pokazy lub doświadczenia. Inaczej wola. Wiąże się ona najściślej z wewnętrzną istotą człowieka. W pewnej mierze, zwłaszcza u chłopców silnej indywidualności, przedstawia się jako popęd natury, w każdym człowieku inny i jemu tylko właściwy. Jest to, jakby naciągnięta w człowieku przez naturę struna, której niepodobna odmienić. Żywsze lub spokojniejsze usposobienie, odmienne skłonności w różnych kierunkach, więcej uczuciowy, lub zimniejszy nastrój — to wszystko wpływa na siłę i rodzaj woli, tak, iż zdawać się może, że na nią wpływu nie mamy i że ona sama rozwija się odrębną drogą. Ale zapominamy o innej, nader cennej właściwości woli, na którą stanowczo wpływać od lat najwcześniejszych możemy. Ona rządzi się zawsze jakiemś przekonaniem, zasadą i otóż niemi kierować zawsze jesteśmy w stanie. Lecz tu właśnie co do owych zasad występuje kwestya sporna.

I tak, mówią, że moraliność jest względna, że to doktrynerstwo, teorya, i że rozprawianie o niej praktycznie nie prowadzi do celu. Stąd ludzie nawet bardzo wykształceni, poważnie życie pojmujący i w niem z pożytkiem działający, nie lubią spraw etycznych, ponieważ wolą zasady etyczne urzeczywistniać, a nie rozumować nad niemi.

Poważna jednak pedagogika musi z obowiązku o nich mówić, musi niemi się zająć, bo wychowanie młodzieży jest sprawą zbyt poważną, aby w niem można zostawić cokolwiek w niepewności, albo na uboczu. Nie może być dla niej obojętnem, jak się moralna strona ułoży, trzeba jasno zdać sobie sprawę, do czego koniecznie zdążać należy i wyraźnie swój kierunek oznaczyć i w nim młodzież prowadzić; należy rozważyć, jakie cechy wola mieć powinna, jakie jej kierunki są pożądane, ażeby życie człowieka stało się jak najlepszem. Są to zagadnienia, wchodzące w zakres etyki. Z niej pedagogika korzystać powinna i korzystałaby, gdyby etyka była umiejętnością zupełnie skończoną i stanowcze wyniki dawała, gdyby była powszechnie bez żadnych zastrzeżeń i wątpliwości uznaną. Tymczasem zamiast jednej powszechnej etyki mamy różne, jeżeli zaś rozpatrzymy się w tych różnych systemach, spostrzegamy w nich znaczne różnice. W zwięzłym niniejszym szkicu nie możemy zapuszczać się w określenie, rozbiór i ocenę różnych etycznych systemów, bo to zaprowadziłoby nas do szerokich teoretycznych wywodów. Niepodobna też budować nowego systemu etyki, wymagającego gruntownego i głębokiego uzasadnienia. Dla praktyki pedagogicznej dogodniej będzie korzystać tylko z ogólnych wyników badań etycznych i zestawić najważniejsze z nich punkta. Wyzyskać należy prace najpoważniejszych filozofów i naukę religii chrześciańskiej, która najwyżej kulturę całej ludzkości podniosła.

Na pierwszem miejscu stawiamy potrzebę siły woli. Wola sama przez się, chociażby najlepsza, jest prawie niczem, co najwięcej, gotowością, skłonnością ku czemuś. Znaczenia nabiera dopiero, gdy się w czyn zamienia. Cechą woli zatem musi być rzeczywiste dokonanie tego, czego wola chce, a siłę jej stanowi energia działania. Energia wiąże się ze zdrowiem i należytym fizycznym rozwojem, który to warunek rozstrzyga częstokroć o całej wartości życia, bo tylko w wyjątkowych wypadkach spotykamy umysłową dzielność mimo fizycznych niedomagań; normalnie niedołęstwo ciała pociąga za sobą niedołęstwo ducha, albo mu przynajmniej na zawadzie stoi. Przypuściwszy należyty stan fizycznego rozwoju, przypisujemy o wiele ważniejsze znaczenie energii duchowej. Bywają natury już z pierwotnego usposobienia żywe i ruchliwe, wyrabiają się same z własnego wewnętrznego popędu. Ale pedagogika musi sobie wziąć za cel, ażeby w takich wypadkach nie dopuścić fałszywego kierunku energii, energią tę podtrzymać i rozwojowi jej drogę torować; w innych ma zadanie trudniejsze, aby energią wywołać, rozbudzić, ku niej skierować.

Oczywiście nie wszyscy dadzą się do jednakowego stopnia co do energii wykształcić. Różnice przedmiotowe między ludźmi muszą zostać. Dążenie pedagogiki można tylko tak rozumieć, że należy indywidualnie każdego człowieka według jego właściwości i uzdolnienia wydoskonalić do najwyższego stopnia. Nie można abstrakcyjnie obmyślać wzoru energii i ku niemu się kierować, lecz własne siły każdego, jego wolę rozwinąć, podźwignąć nie bezwzględnie, lecz względnie do osobistości.

Siła woli ma się objawiać jako intensywność, czyli wytężenie albo rzutność w pojedyńczych czynach i w powziętem postanowieniu. Obok tych zalet jednak wielkie znaczenie w wychowaniu ma rozległość woli czyli rozszerzenie jej działalności na większe pole i konsekwencya, czyli zgodność różnych działań i powiązanie ich w łączną i jednolitą całość. W życiu człowieka wśród cywilizowanego społeczeństwa, nigdy wola nie może się ograniczać ciasno i wyłącznie do jednego działania. Praca nasza z konieczności musi dotykać rozmaitych dziedzin, a idzie tylko o to, ażeby czynności nie rozstrzelały się luźnie na różne strony, lecz skupiały i łączyły wspólnie ku jednemu głównemu celowi, który każdy człowiek, jeżeli chce do czegokolwiek dodatniego doprowadzić, musi mieć głównie na celu. Zakres woli rozszerza nauka, dla tego nauka powinna być wielostronna, bo im więcej różnych stron wiedzy otwiera się przed nami, tem więcej i rozmaitszych przedmiotów pragnienia i pożądania dostarcza. Umysł mało wykształcony, niewiele może mieć celów dążenia, całkiem niewykształcony poprzestaje jedynie na cielesnych żądzach. Wola w takim razie może być wprawdzie bardzo silna i staje się zwykle gwałtowną i niepohamowaną. Rozległe wykształcenie, rozdzielając siłę woli w szerz, niewątpliwie energią jej na razie osłabia, ale zarazem łagodzi dzikość żądzy i cywilizuje człowieka. Otwierając oczy na różne strony, powoduje rozumienie różnych czynników i względów, które brać w rachubę należy. Ostatecznie, pozwala właśnie przez obszerną wiedzę, wybrać, gdy czas na to przyjdzie w późniejszem życiu, najodpowiedniejszy cel pracy i nie przeszkadza wtedy skupić całej siły woli w jednym kierunku. Oświecając umysł i ćwicząc go w myśleniu, uczy go zarazem łączyć dążności konsekwentnie w zgodną całość. Widać stąd, jak wielkie znaczenie dla woli ma wielostronna, należyta nauka i jaki istnieje wzajemny stosunek między wykształceniem a wolą. Wykształcenie przyczynia się do wydoskonalenia woli, a zatem i wartości człowieka.

Sama siła woli jest ostatecznie tylko siłą. Imponuje swoją potęgą, dążeniem naprzód i coraz wyżej, przedstawia niejako żywiołowy prąd, którym wola płynie. Podnosi znaczenie siły woli, jeżeli obok niej weźmiemy na uwagę przekonanie. Wtedy łączy się wola z resztą życia umysłowego, a zestawienie obu tych czynników daje nam nową podstawę do ocenienia moralnej wartości człowieka. Cenimy zawsze zgodność woli z przekonaniem, a więc wszelkie takie postępowanie, które jak najzupełniej wewnętrznemu przeświadczeniu odpowiada. Na razie nie idzie o to, jakie jest przekonanie. Oczywiście, im lepsze i pewniejsze, tem lepiej; ale jakiekolwiek jest, zawsze tej wewnętrznej stronie duszy odpowiadać powinien jak najzupełniej jej objaw zewnętrzny. Ile razy spostrzeżemy, że ktoś dla ubocznych widoków i celów sprzeniewierza się własnym zasadom, albo przez wzgląd na obcą wolę nie idzie za swoją myślą, czy to z obawy, czy z wyrachowania, tracimy dla niego uznanie, odzywa się w nas sąd dla niego naganny. I przeciwnie domagamy się, aby, gdzie jest przekonanie, tam mieć dostateczną odwagę i nie wahać się z niem wystąpić.

Panowanie nad sobą. W życiu praktycznem lubimy szczerość i otwartość, brzydzimy się kłamstwem i obłudą, poważamy rzetelność i sumienność czy to w powszednich stosunkach ekonomicznych, czy w świecie nauki, umiejętności, sztuki i polityki. Wzajemna ufność jest tylko wtedy możebna, kiedy przypuszczamy, że każdy tak mówi i działa, jak rzeczywiście myśli. Chęć błyszczenia i popisu budzi w nas podejrzliwość, bo wywołuje przypuszczenie, że popisujący się chce słowami i pozornemi czynami olśnić, aby pokryć wewnętrzną czczość i braki. Wolimy prostotę i skromność, nawet szorstkość, byle bez afektacyi i udawania.

Dwie powyższe zasady moralne odnoszą się do jednostki w zakresie jej własnego życia. Mówiąc o energii woli, mieliśmy na myśli tylko dążność własną każdej osoby do postępu i rozwoju jej samej. Tak samo, gdy idzie o zgodność woli z przekonaniem, rzecz zamyka się w obrębie jednej istoty, odpowiadać mają sobie nawzajem jej tylko wola i jej przekonanie. Człowiek jednak nie może żyć sam; naturalnem i koniecznem jest pożycie w społeczeństwie. Z tego powodu, w dalszym ciągu zastanawiania się nad moralnością, musimy wziąć na uwagę stosunek jednostki do innych osób i do całości społecznych.

W społeczeństwie uporządkowanem, jeżeli należyte, zgodne życie ma być utrzymanem, musi każda jednostka mieć żywe i stanowcze poczucie prawa i sprawiedliwości.

Prawo, które normuje wzajemne stosunki między ludźmi w najrozmaitszych okolicznościach i określa granice, poza które nikomu wykraczać nie wolno pod grozą rozluźnienia społeczeństwa i państwa, musi być zachowane przez każdego i to nie z obawy przed karą, lecz z przekonania, że taka jest zgodna wola wszystkich, a zatem i jego, jako integralnej cząstki całości. Jakkolwiek ustawy prawne, jako ludzkie dzieło, w niejednym szczególe nie są doskonałe, to jednak nie wolno komukolwiek przeciwko nim działać, chociażby o mylności ich najszczerzej i słusznie był przeświadczony. W każdem państwie i w każdem społeczeństwie o wyższej kulturze są dane drogi do starań o poprawę i zmianę praw, w sejmach, parlamentach, pismach, ale ścisłe trzymanie się praw, dopóki nie są zmienione, jest bezwarunkowym obowiązkiem każdego. Wyrobienie tego uznania i tej zasady jest jednym z celów pedagogiki.

Z prawem w blizkim związku zostaje sprawiedliwość czyli słuszność, w tak blizkim, że niektórzy prawo i sprawiedliwość pod jedno ogólne pojęcie prawa podciągają. Jest jednak między jednem a drugiem pojęciem zasadnicza różnica. Prawo wyraża się w postanowieniach, określających, co do kogo należy lub nie należy, jak daleko wola każdej jednostki może sięgać, a poza jaką granicę sięgać jej nie wolno; co kto czynić powinien, a do czego nie jest obowiązany: są to przepisy, wydane przez prawo, albo uświęcone zwyczajem, — rozkazy i zakazy, pozornie narzucone, lub nałożone, a oparte na wzajemności życia ludzkiego i długiem doświadczeniem wskazane. Idealnie przedstawiają one wyraz woli całego społeczeństwa, aby je-

den drugiemu nie zawadzał, ani mu w czynnościach nie przeszkadzał, a każdemu wskazywał, co do niego należy. Sprawiedliwość czyli słuszność natomiast ma swoją podstawę w uznaniu, że za wszelkie świadome, dobre czy złe postępowanie, niekoniecznie nawet według ustaw prawnych, lecz w swobodnem pożyciu poza prawem, należy się także odpłata, nagroda za dobre, kara za złe. Wykonanie prawa uważa się za rzecz normalną i obowiązkową, wyświadczenie dobrodziejstwa jest zasługą, a zatem czemś więcej, niż wykonanie prawa. Przekroczenie prawa popada pod wyroki sądów; krzywda, wyrządzona bliźniemu nie zawsze da się podciągnąć pod paragrafy ustawy, a jednak, krzywdą zostaje. Za krzywdę często chociaż „o pomstę do nieba woła“, niema sposobu odpłaty, chyba pogardą; za dobrodziejstwo często brak nagrody, chyba przez uznanie, wdzięczność, szacunek i poparcie. Ale bywają wypadki, że złemu wszystko pomyślnie się wiedzie, na dobrego nieszczęścia spadają. Takie jest jednak w nas silne poczucie potrzeby zrównania zła i dobra, że jeśli go w życiu niema, wierzymy, że w przyszłości będzie, jeżeli nie na ziemi, to w życiu poza ziemskiem.

Rozumna pedagogika ma obowiązek to poczucie wykształcić.

Rozwinąć rozumienie prawa i wyrobić poczucie sprawiedliwości jest, zwłaszcza u nas, tem konieczniejsze, iż warunki życia naszego mącą nam jedno i drugie pojęcie. Gdy nam się prawa wydają samowolne, a wymagania słuszności niezaspokojone; gdy zarazem niemamy możności przeprowadzenia zmiany tych stosunków na lepsze: wówczas pokusa burzenia się przeciw prawu i sprawiedliwości w nas rośnie i wyrabia brak ich poszanowania, a tem samem poszanowania porządku społecznego. Jestto nieszczęście nasze, ale jakkolwiek jest, mniej w tem upatrywać trzeba złego, że z konieczności godzić się musimy na fakta, przeciwne naszemu przekonaniu, niż gdybyśmy poczucie prawa i sprawiedliwości mieli zagłuszyć w młodem pokoleniu.

Wśród wszystkich innych zalet i zasad moralnych wyróżnia się szlachetnością i łagodzącym charakterem we wszelkich stosunkach pożycia ludzkiego życzliwość. Energia i siła woli, prowadząca jednostkę na wyżyny doskonałości, ma sama w sobie coś osobistego i wyłącznego, tak dalece, że ciasno pojęta może wywołać egoistyczne dążenia. Zgodność woli z przekonaniem jeżeli się zamyka we własnej osobistości, niedaleka jest od egoizmu, polegającego na bezwzględnem, własnem zaspokojeniu. Ścisłe wykonywanie prawa mieści w sobie cechy rozwagi i ścisłej obowiązkowości. Nawet uznanie zasady sprawiedliwości i słuszności wyraża rozumowe poczucie potrzeby równowagi we wszystkiem, co się dzieje w zakresie życia ludzkiego. Dopiero myśl o życzliwości ogarnia ciepłem uczucia wszelkie stosunki wzajemnego pożycia, wprowadza w nie serce. Prawdziwa życzliwość jest najjaskrawszem przeciwstawieniem egoizmu. Życzliwy zostawia siebie na uboczu, a cała jego wola sprzyja drugiemu, bez względu na to, czy ten, któremu sprzyja, chce tego, czy nie chce, czy wie o tem, czy nie wie, czy wzajemnością odpłaca, lub przeciwnie. Życzliwość dla interesu byłaby tylko

samolubnem wyrachowaniem na później spodziewane korzyści. Szczera i czysta życzliwość żadnej nagrody dla siebie nie szuka i nie pragnie, tylko dobra i pomyślności drugich. Nawet chociażby błądziła i tam, gdzie chce czynić dobrze, sprowadzała szkodę, nic z ceny swojej nie traci. Nad pomyłkami ubolewamy i wybaczamy je, przypisujemy je brakowi rozwagi i znajomości świata; ale samą dobroć mimo to szanujemy. Żadnych granic dla życzliwości niema. W starożytności, w religii mojżeszowej istniała zasada: oko za oko, ząb za ząb; chrześciańska religia pierwsza ogłosiła zasadę, że nawet nieprzyjaciół i tych, którzy nam źle czynią, trzeba miłować; słowem, życzliwość bezwzględną i bez żadnych zastrzeżeń postawiła na pierwszem miejscu. Życzliwość w tem znaczeniu podnosi poziom kultury całej ludzkości, bo obejmuje i tyczy się wszystkich stanów od najwyższych do najniższych, nie wyłączając żadnego i wiąże z sobą wszystkie zamieszkujące ziemię narody.

O ile idzie o określenie podstaw etyki, to wymienione i pokrótce omówione zasady wyczerpują jej całość. Odnoszą się bowiem zarówno do indywidualnego życia, przedstawiając potrzebę osobistego doskonalenia się i osobistej rzetelnej zgodności woli i postępowania z przekonaniem, jak i do stosunku człowieka do społeczeństwa w poszanowaniu prawa, uznaniu sprawiedliwości i życzliwości. Nasza religia chrześciańska daje sankcyą tym zasadom w ten sposób, że, wzbudzając wiarę w Boga i wykazując konieczność pełnienia Jego woli, utrzymuje w posłuszeństwie Jego wyznawców, bez względu na to, czy do ludzi wykształconych, lub niewykształconych należą. Ale rozumna i trzeźwa pedagogika ma obowiązek, poza religijnym wpływem, utrzymywać w wychowańcach uznanie i poszanowanie zasad moralnych. Tylko moralność powinna działać nie pod przymusem, lecz z przekonania i dobrej woli. Przeciwko nakazowi może się wzdragać natura ludzka, żądna wolności i niezawisłości. Dlatego i w świeckiej moralności napotykamy opór przeciwko kategorycznemu imperatowi Kanta i wszelkim bezwzględnym nakazom i zakazom. Dopiero, gdy moralne zasady przedstawimy, jako wypływ zgodnej opinii powszechnej, jako wyraz prostego, z natury rzeczy wynikającego zastanowienia, możemy liczyć na ich trwałość i bezpieczeństwo.

Charakter. Poznanie i urobienie zasad jeszcze nie jest moralnością, lecz dopiero ich wykonywanie. Moralność zatem wymaga zastosowania się do nich i urzeczywistniania w życiu. W pedagogice zatem starać się o to należy, by wychowanek trzymał się wiernie uznanych przez siebie zasad. Stałe dążenie w tym kierunku wyrobia w nim silny charakter. Oczywiście w praktyce życia muszą powstawać między zasadami kolizye, które w danych wypadkach trzeba umieć zażegnać i znaleźć wyjście, nie sprzeniewierzając się żadnej zasadzie, lecz godząc je ze sobą w sposób możliwy. Zadanie to bywa nieraz niezwykle trudne i wymaga niepospolitego rozumu, a często walki wewnętrznej. Dlatego dopiero życie wyrabia charakter; wychowanie może tylko ku niemu kierować i podstawy jego kształcić. W rzeczywistości skończony, ze wszech względów doskonały charakter jest idealną

niedoścignioną dążnością, wobec słabych sił ludzkich. Dobrze jest wszakże, jeżeli na prawdę pewne, ważniejsze rysy charakteru osiągnąć się dadzą.

Określiliśmy cel pedagogiki w najobszerniejszych zarysach, tak co do strony naukowej, jak i moralnej. Pragnęlibyśmy, aby ogół młodzieży doprowadzony do najwyższego poziomu w jednym i drugim kierunku, nie prędzej wypuszczać w świat, aż takie przygotowanie otrzyma. Byłby to ideał, o którym wolno marzyć, urzeczywistnienia sobie życzyć; wszelako trzeźwe rozpatrzenie się w istotnych życia stosunkach zniewala do pewnych ograniczeń.

Kształcenie zawodowe. Gdy rodzice z jakichkolwiek powodów nie mogą dziecku dać ogólnego wykształcenia w najobszerniejszym zakresie a tem samem wszechstronnie go rozwijać; słowem, jeżeli dla utrzymania życia i zarobku, zmuszeni są zwrócić je na drogę pracy fizycznej; to obowiązkiem ich, jak najwcześniej wdrażać je do niej i przygotować fachowo w raz obranym kierunku. Nie wolno im jednak pod żadnym warunkiem zupełnie zaniechać bodaj najskromniejszej nauki, pozwalającej rozpatrzeć się w świecie przyrody i życia ludzkiego, zaniedbać rozbudzenia religijności i wyrobienia samodzielności, zasad uczciwości, życzliwości, poczucia prawa i sprawiedliwości, chociaż w uszczuplonym obrębie działania. Ponieważ jest wielu ludzi, którzy sobie z wartości takiego kształcenia sprawy nie zdają i gotowiby bez niego wprost zaprządz dziecko do pracy, skoro tylko fizyczne siły jego na to pozwalają, przeto w każdem należycie urządzonem państwie kształcenie elementarne ogólne jest przymusowem i to aż do tej pory życia, w której fizyczny rozwój ciała dochodzi do normalnej dojrzałości, t. j. lat 14. Do tego celu służą szkoły elementarne czyli t. zw. ludowe, łącznie z dalszym ich ciągiem w szkołach wydziałowych.

Szkoły fachowe. Gdy stosunki tak się ułożą, iż dziecko nie potrzebuje wcześniej oddawać się pracy bądź rolnej, bądź rzemieślniczej, lub spełniać niższe posługi, ale przecież zniewalają wcześnie myśleć o zawodowem zajęciu, które dłuższego przygotowania wymaga, jak np. w zakresie handlu, przemysłu, lub niższych zajęć technicznych; to oczywista, iż szkoła, mając na celu jedynie owo fachowe przygotowanie, ogólnego wykształcenia dać dziecku nie może. Otóż w tych szkołach niepodobna poprzestać wyłącznie na nauce, która tylko do wytkniętego celu prowadzi. Człowiek bowiem wyrobiłby się w nich zbyt jednostronnie. Zapewne biegle wykonywałby swe prace, ale na całe życie pozostałby z ciasnym i ograniczonym umysłem. Dla tego w tych fachowych szkołach pewną część czasu należy poświęcić na ogólne i moralne wykształcenie. W ich program włącza się więc nietylko, poza fachowe przedmioty, które mogą widnokrąg ucznia rozszerzyć, ale nadto kładzie się w nim szczególny nacisk na wpojenie i ugruntowanie ogólno ludzkich zasad i przekonań.

Zakłady naukowe średnie i wyższe. Dla tych, którzy mogą z zupełną swobodą jak najwięcej lat poświęcić na czysto ogólne wykształcenie, są t. zw. szkoły średnie, czyli gimnazya klasyczne, szkoły i gimnazya realne, które stanowią podstawę wykształcenia wyższego, jakie młodzież pobiera na

uniwersytetach, politechnikach i akademiach. Są to właściwie także fachowe uczelnie, ale w których już w pewnych kierunkach dochodzi się do szczytu wiedzy i najwyższego wykształcenia, (patrz: Akademie, Gimnazya, Szkoły ludowe, elementarne, Szkoły miejskie, techniczne, Szkoły realne, Politechnika, Uniwersytet).

Podstawa psychologiczna kształcenia. Określiliśmy cel wychowania, o ile idzie o ogólne oświecenie, rozwinięcie, podniesienie umysłu i o moralne życie. Dążenie do celu wymaga bliższego poznania gruntu, na którym pedagogika ma działać, rozpatrzenia się w warunkach życia psychologicznego, na którego kierunek ma się wpływać, uprzytomnienia sobie zjawisk duchowych, z któremi trzeba się liczyć, bo raz mogą popierać zamiary nasze wychowawcze, innym razem przeszkadzać im i wytwarzać trudności, które zwalczać musimy. Słowem jest potrzeba uświadomienia sobie drogi, a raczej różnych dróg, któremi myśl ludzka idzie i wśród których czuwać mamy, aby nie zeszła na manowce.

Drogi te wskazać powinna psychologia. Jej zadaniem jest przedstawić całość wewnętrznego świata człowieka, stwierdzić fakta, opisać je i związki między nimi wyjaśnić, prawa życia duchowego wykryć i podać. Tymczasem takiej skończonej umiejętności psychologii jeszcze nie mamy. Zaledwie niektóre zjawiska umysłowego życia są dostatecznie wytłómaczone. Więcej jeszcze uczuwać się daje brak psychologii rozwoju ducha od początków stopniami, aż do dojrzałości umysłu, znowu oprócz pewnych tylko wskazówek, co prawda, niejednokrotnie bardzo cennych i ważnych. Wychowawca musi je znać i korzystać w toku wychowania, ale ponieważ mu nie wystarczają, przeto bardzo często musi się opierać wprost na doświadczeniach wśród wychowania zdobywanych i faktyczne wyjście wśród wątpliwości znaleźć.

Długi czas pokutowało złudzenie i jeszcze dziś znajduje zwolenników, że człowiek ma dane od urodzenia pewne władze umysłowe niejako w zawiązku, które tylko wykształcić trzeba, ażeby należycie na zawołanie w każdym wypadku działały. Miały to być: pamięć, wyobraźnia, rozsądek, rozum, uczucie, wola. Wyobrażano je sobie niby jako siły umysłu wrodzone, in potentia, które tylko czekają na odpowiedni materyał, na którym mają się okazać i wyrobić. Gdy wszystkie się wydoskonalą, będzie całe wykształcenie psychologiczne gotowe i skończone. Otóż ściślejsze zastanowienia i rozważania, a po części także obecne badania eksperymentalnej psychologii podają tę teoryą co najmniej w wątpliwość. Bliższem prawdopodobieństwa jest, że to, co za władze uważamy, to są tylko abstrakcyjne nazwy na pewne grupy objawów w skomplikowanej całości życia umysłowego spostrzegane, pewne ruchy tego życia, ale nie realne oddzielne siły. Pamięć, to jest nazwa na oznaczenie faktu, że wyobrażenia jakieś, uczucia, zamiary, raz powstałe, w umyśle naszym się utrzymują i w potrzebie odnawiają, ale nie można powiedzieć, że pamięć wyrobiona np. na deklamacyi, już służyć będzie do trwałego zachowania form gramatycznych, albo reguł matematycznych. Kupiec może mieć

pamięć do towarów, którymi się często zajmuje, fizyk do zjawisk, które są przedmiotem ciągłych jego badań, historyk do faktów, o których często myśli i t. p., ale fizykowi chociaż w swoim dziale ma pamięć wyrobioną, będzie trudno w pamięci utrzymać fakta historyczne, kupcowi reguły gramatyczne i t. d.. W rzeczywistości można stwierdzić telko ten objaw, że im częściej ktoś ma z czemś do czynienia, tem trwalej w pamięci to zachowuje. Niema zatem pamięci jako ogólnej władzy, lecz tylko psychologiczne prawo, że im częściej wyobrażenia jakieś, uczucia, pragnienia się powtarzają, tem silniej się nadal utrzymują i odnosi się to zarówno do smaków win lub potraw, jak do estetycznych zasad lub pojęć filozoficznych. Człowiek ogólnie uzdolniony, z umysłem bystrym i żywym, będzie miał pamięć do wszystkiego, czemkolwiek się zajmie, ale to zawdzięcza silnej wrażliwości na wszystko, na cokolwiek uwagę zwróci, szczególnie jednak pamiętać będzie to, czem się najwięcej i najczęściej zatrudnia, bo tu wrażenia jego najczęściej się powtarzają.

Podobnie rzecz się ma z wyobraźnią, która polega na kombinowaniu zdobytych wyobrażeń, uczuć i pragnień. Każdy człowiek potrafi rozmaicie łączyć, ale tylko dane myśli; trudno natomiast przedstawić sobie osobną jakąś samoistną i oderwaną siłę duchową, taką, którąby się oddzielnie dała wykształcić w jakimkolwiek zakresie, ażeby tem samem służyła do innego zakresu. Budowniczy, który zajmuje się układem linij pionowych i poziomych, stosunków linij krzywych, szczegółów fasady do ogólnego jej zarysu, nie zdobywa tem samem wyobraźni muzyka, który kombinuje tony, ich współczesność i następstwo, części utworu muzycznego i jego całości. Każdy wykształca wyobraźnię swoją na polu, na którem ma sposobność do najrozmaitszego łączenia i rozdzielania szczegółów. Niemożna zatem mówić o wyobraźni, jako władzy, która wyćwiczona na jednym materyale np. na kompozycyi literackiej, mogłaby służyć jako gotowa zdolność w innej dziedzinie np. w malarstwie, lecz jest tylko takie prawo naszego życia umysłowego, że wyobrażenia mogą wchodzić w jakiś dowolny sposób w nowe związki, inaczej niż pierwotnie były złożone. Naturalnie znowu człowiek z żywym i ruchliwym umysłem, do jakiegokolwiek zajęcia się zwróci, wszędzie będzie łatwiej kombinował, niż tępy i pedantyczny, ale najzręczniejsze i najobfitsze jego kombinacye będą w tym obrębie, któremu się najwięcej poświęca.

Czasem dziwimy się, że ktoś rozsądnie mówi i myśli w jednym kierunku, gdy w innych popełnia przeciw rozsądkowi rażące błędy. Zdarza się, że rzemieślnik i przemysłowiec bardzo trafne sądy wydaje, wnioski wywodzi i ma pojęcia w sprawach rękodzieła, którem się zajmuje, albo w sprawach przemysłu, który uprawia, a gdy idzie o ocenę wartości innej wiedzy zupełnie błędne ma zdanie. I odwrotnie, znani są ludzie, poświęcający się nauce z bardzo korzystnym wynikiem, ale w praktyce życia są do śmieszności nieporadni. Psycholog uważa te objawy za całkiem naturalne. Rozsądek oznacza zdolność łączenia i rozdzielania wyobrażeń odpowiednio do ich treści, do wymagań rzeczywistości, zdolność dostrzegania podobieństw i różnic

w rzeczach, wyprowadzania wniosków i tworzenia pojęć, zgodnych z prawdą. A zatem rzecz prosta, że potrafi to każdy w tym zakresie, z którym się styka często, lepiej, niż na mało sobie znanem polu. Rozsądek, wykształcony na matematyce, jako nauce, może już nie funkcyonować w życiu powszedniem i przeciwnie. Rozsądek nie jest ogólną władzą, nie można go wykształcić na jednym jakimś materyale, aby już służył do każdego innego; w każdym innym potrzebuje osobnego wyrobienia. Są ludzie o wielkich zdolnościach, którzy nierozsądnie nigdy nie będą postępować, ale właśnie ich rozsądek w tem się częstokroć objawia, że na polu sobie nieznanem nie chcą wydawać sądów, raczej odwołują się do tych, którzy na tych polach pracują, i na ich zdaniu zwykle polegają.

Rozumem można nazwać zdolność dochodzenia do najwyższych abstrakcyj i najogólniejszych zasadniczych pojęć. Jestto wytężenie myśli, połączone z wielką umysłową pracą i udaje się tylko umysłom głębszym i wybitniejszym talentem. Ale i tym tylko w pewnych zakresach, w całości chyba jedynie największym geniuszom. Kto w teoretycznych naukach pracuje, szuka i znajduje ostateczne ich podstawy: przyrodnik w zakresie natury, lingwista w zakresie mowy, historyk w zagadnieniach dziejów ludzkości. Kto praktyczne życie rozważa, stara się dociec, jakie niem ostatecznie powinny kierować przekonania i idee. Można powiedzieć, że rozum może być teoretyczny, gdy śledzi idee umiejętności, albo praktyczny, gdy doprowadza do rozstrzygających etycznych zasad, ale znowu i teoretyczny i praktyczny może w różnych szczegółowych kierunkach ograniczać się do pewnych tylko zakresów. Więc znowu nie jest to zdolność ogólna, niejako władza, mogąca działać zawsze i wszędzie, byle raz ogólnie rozwinięta, lecz musi się w różnych kierunkach osobno wykształcać.

Uczucia i pożądania są niewątpliwie osobnemi aktami umysłowego życia, różnemi od aktów inteligencyi. Niepodobna jednak wyobrazić ich sobie w rzeczywistości bez związku z jakąkolwiek myślą. Uczucie zawsze towarzyszy jakiejś myśli lub jakiemuś pragnieniu; pożądanie zawsze musi mieć przedmiot, do którego dąży, przedmiot myślą objęty. Ani uczucie, ani pożądanie nie są oderwanemi, osobnemi władzami, lecz wiążą się z całą resztą życia duchowego. To nie są siły, któreby się dały bezwzględnie same w oddzielności, w oderwaniu wykształcać, lecz tylko w ogólnym rozwoju duchowym.

Jeżeli to wszystko, cośmy powyżej o t. zw. władzach powiedzieli, jest zgodne z prawdą, to niepodobna planu wychowania na tak niepewnej podstawie, jaką jest teorya o władzach, opierać. Upada zatem myśl o harmonijnem wykształceniu władz, bo to, co władzami nazywamy, właściwie realnie nie istnieje. To, co naprawdę jest, to się nie przedstawia tak, jakoby w umyśle naszym znajdowała się jakaś siła, któraby wszystko, co w myśl wejdzie, zachowywała; druga siła, któraby była osobno od tego, ażeby zdobyte zasoby myśli łączyć w najrozmaitsze jakiekolwiek związki; trzecia, któraby była od tego, aby wyobrażenie inaczej znowu łączyć, a mianowicie od-

powiednio do treści i rzeczywistości; czwarta, aby tworzyć najwyższe pojęcia czyli idee; jeszcze inna, aby tylko wywoływać uczuciowe usposobienia i jeszcze inna, aby ruch w umyśle wywołać i pobudzać do wystąpienia do czynów, i t. d. i t. d. Wszystkie objawy, przypisywane mylnie władzom, niewątpliwie w życiu umysłowem istnieją, ale nie jako oddzielne, odosobnione funkcye, działające na swojem polu. One wszystkie są związane i pokrzyżowane ze sobą i w najrozmaitszych powiązaniach występują, a tylko nasze teoretyczne rozpatrywanie się w życiu duchowem stara się wśród tych komplikacyj oryentować się i ułatwić przegląd. Zestawiamy tylko objawy do siebie podobne i nadajemy im osobną odpowiednią nazwę. Mając nazwę, zbyt pohopnie każdy gatunek objawów przypisujemy osobnej jakiejś sile, szukamy poza objawami jakby jakiejś osobno działającej mocy, prawie tak, jak w mitologiach różne objawy sił natury przypisywano osobnym duchowym istotom. W rzeczywistości trudnoby sobie wyobrazić duszę naszą, jako obdarzoną różnemi siłami. z których każda na zawołanie swoję czynność wykonywa. Przeciwnie wszystko, co o życiu umysłowem wiemy, wskazuje raczej na to, że wszelkie objawy duchowe ześrodkowują się w jedno ognisko, jak tego dowodzi świadomość, obejmująca całość ich razem, w jednem skupieniu, we wzajemnem ciągłym związku i wzajemnej zależności. Stąd też pochodzi przypuszczenie o istnieniu duszy, jako istoty bezwzględnie pojedyńczej, realnej.

Podając w wątpliwość wiarę we władze, jako oddzielne siły, nie przeczymy, że dadzą się wyróżnić w życiu duchowem grupy objawów, dla których utarte oddawna nazwy rzekomych władz są odpowiednie i charakterystyczne. Dlatego w praktycznej pedagogice można z nich korzystać dla ułatwienia przeglądu wśród olbrzymiej ilości psychologicznych zjawisk, szczególnie w ciągu rozwoju życia psychicznego młodzieży. Nie wszystkie bowiem objawy, nazwami władz oznaczane, występują od pierwszych lat młodości, gdy się zaś pojawią, ulegają znów różnym zmianom.

Niepodobna w niniejszym ogólnym poglądzie przechodzić po kolei wszystkich stopni rozwoju młodej duszy, zwłaszcza, że jeszcze w tym kierunku psychologii bardzo wiele jest niejasności i zupełnej niepewności. Możemy tylko zaznaczyć niektóre fakta.

Objawy umysłowości. Małe dziecko przeważnie rozwija się fizycznie, ale już zmysły jego gromadzą wiadomości o świecie zewnętrznym, skąd w umyśle powstają wewnętrzne wrażenia, budzą się uczucia i pragnienia, a pamięć je zatrzymuje i utrwala. Właściwie jednak mówimy o pamięci dopiero, gdy dziecko mówić zaczyna, chociaż z niektórych oznak stwierdzić się daje pamięć już w niemowlęctwie. Silną pamięć w młodych latach uważamy słusznie za znak zdolności, widzimy w niej bowiem niejako zaopatrzenie umysłu w bogaty zasób duchowego materyału. Rzeczywiście w pierwszej dobie życia pamięć gromadzi go w olbrzymiej ilości, cały słownik ojczystego języka, gramatykę i mnóstwo wyobrażeń o rzeczach. Dotychczasowa psychologia uczyła, że najsilniejszą jest pamięć w pierwszych latach i że

siła jej wzrasta do szczytu koło 10 do 12 roku życia. Obecnie psychologia doświadczalna utrzymuje, że jeśli idzie o umyślne utwierdzenie w pamięci większej naraz ilości wyobrażeń, to silniejszą jest pamięć w dojrzalszym wieku, niż w młodszym. Silna pamięć w porze późniejszej mniejwięcej po 14 roku życia, tak samo u osób dorosłych, jakkolwiek zawsze jest cennym darem, przecież sama przez się ogólnych uzdolnień nie dowodzi, a nawet może się łączyć z bardzo miernem zresztą życiem umysłowem. (p. Pamięć).

Wyobraźnia występuje u młodzieży w swobodnych zabawach, w wolnych opowiadaniach i rozmowach, następnie w wypracowaniach piśmiennych, na temat, niezbyt krępujący narzuconą treścią. W zabawach przejawiają się kombinacye myśli, w rozmowach fantastyczne pomysły, w zdaniach zręczne zestawienie zdobytej w nauce i w życiu wiedzy. Nauka szkolna, prowadzona systematycznie ujmuje wyobraźnią w karby, ale w każdym razie, powinna uczniowi dać możność swobodnego jej rozwoju. Inaczej myśl ucznia może się łatwo ograniczyć do przejmowania tylko przekazywanej wiedzy i nią wyłącznie umysł zapełnić, nie wyrabiając w sobie samodzielności i indywidualności. Zabawy dzieci trzeba obserwować, bo dają poznać stopień ruchliwości myśli; dobrze jest brać w nich nawet udział zwłaszcza w kole starszej młodzieży, jak na spacerach, wycieczkach i towarzyskich zebraniach. Na nich wychowawca odkrywa nieraz różne właściwości wrodzonej fantazyi, których w szkole nie ma sposobności poznania. Bardzo interesujące stają się wypracowania piśmienne, jeżeli się w nich szuka nietylko wiedzy i poprawności wyrażenia, ale i właściwego toku myśli i sposobu wiązania szczegółów.

Kilkoletnie dziecko zarzuca pytaniami otaczające je osoby. Odzywa się w niem wtedy częścią chęć przysporzenia wiedzy, ale więcej jeszcze potrzeba podporządkowania nowych wyobrażeń pod zdobyte już poprzednio. Jestto początek myślenia, a zatem rozsądku, szukającego różnic i podobieństw, stosowania sądów i wniosków do rzeczywistości. Później nauka dostarcza całej masy gotowych twierdzeń, które przyjąć musi, jako plon pracy wielu pokoleń, ale nauka nie kształciłaby należycie, gdyby tylko na tem przekazywaniu wiedzy poprzestała. Zadaniem jej jest dawać możność urabiania własnego sądu ucznia, naprowadzać go na podstawie przesłanek do samodzielnych wniosków i tworzenia pojęć. Obok naukowej dziedziny praktyczne życie wyrabia rozsądek z większym trudem i innemi drogami. Młodzieniec, który wcześnie w rzeczywiste życie wchodzi, lepiej się w niem umie znaleźć, aniżeli uczeń, poświęcający się dłuższy czas szkolnej, naukowej pracy. Drugi bywa często długo nieporadny, choć za to później zmysł jego praktyczny większą pewność i rozległość zdobywa. Również z większą siłą występuje rozsądek, gdy się kończy wiek chłopięcy, a zaczyna młodzieńczy, co bywa koło 14 roku życia. Do tej pory interesuje ucznia więcej wiedza konkretna, rzeczy i fakta wprost pod zmysły podpadające; od tej pory stają się więcej przystępne abstrakcyjne, ogólniejsze pojęcia, rodzi się chęć przeglądu zdobytej wiedzy i jej uporządkowania. Dlatego dobrze jest w programach szkolnych nadawać nauce w niższych klasach charakter wię-

cej popularny, więcej mechanicznie pamięciowy, bo taką naukę wiek ten łatwiej rozumie; natomiast w wyższych można już zestawiać materyał w obrazie systematycznym i rzucać szersze poglądy na całość i na wewnętrzne związki między częściami.

Pierwszych objawów czynności umysłowych, które prowadzą do rozumu można się dopatrzeć już we wczesnym wieku, ale po owym okresie ustawicznych naiwnych pytań, o którym wyżej wspomnieliśmy, mianowicie, gdy dziecko więcej zamyka się w sobie. Natenczas spostrzegamy najczęściej w zabawach plany w jakimś celu obmyślane, niekiedy jednak w zachowaniu się życiowem względem rodziców, oraz innych blizkich osób i nauczycieli, a obok nich pomysły w zakres nauki wchodzące. Wszystko to, jakkolwiek w bardzo szczupłym obrębie, jednak dowodzi dążenia, do uszeregowania czynności na jednej jakiejś podstawie. O ścisłej konsekwencyi nie ma jeszcze mowy, ale już jest do niej dążenie. W miarę rozwoju sił duchowych, rozszerzenia nauki i doświadczeń życiowych plany stają się ściślejsze i mądrzejsze. Ma to ważny związek z kształceniem moralnem, o czem w dalszym ciągu jeszcze mówić będziemy.

Życie umysłowe, jako całość wzięte, przedstawia w pierwszej chwili ogromną ilość rozmaitych objawów, łącznie występujących. Masa ich wznosi się raz jak fala w górę, gdy w pełnem natężeniu duch jest czynny; drugi raz opada w obojętności i przygnębieniu; raz rozszerza się w spokoju, to znowu ścieśnia i skupia w skromnych granicach, na jedną myśl, jak gdyby na jeden punkt. Zależy to od chwilowych okoliczności, często nieobliczalnych i nagłych i niewątpliwie tłómaczy się fizycznym stanem naszego ciała, nerwów, mózgu.

Nauka psychologii, chcąc światło rzucić na ciemne, wielorako złożone i skomplikowane przejawy, ucieka się, jak każda inna nauka, do rozbioru i szuka składowych ich części aż do pierwiastkowych elementów, śledzi, które z nich w połączeniu z sobą i w jaki sposób wchodzą, stwierdza prawa związków i w razie potrzeby rzuca nawet hipotezy.

Za pierwsze składniki życia duchowego uważamy wrażenia, przez zmysły albo wewnętrzne fizyologiczne zmiany wywołane, które zarówno dostarczają duszy naszej wiadomości, jak są zarazem uczuciami, a niemniej tworzą pobudkę do odruchów, a zatem pierwotnych objawów woli. Kiedy się usunie zewnętrzna lub wewnętrzna pobudka, utrzymują się wrażenia, w postaci wyobrażeń, które mają taką trwałość, że chociaż przed siłą innych wrażeń i wyobrażeń czasowo z świadomości ustąpią, to jednak znowu po usunięciu przeszkody odnawiają się i napowrót w świadomość naszą wchodzą. Jest między niemi walka. Silniejsze zdobywają pierwszeństwo przed słabszemi, ale znowu i słabe, jeżeli ich jest wielka ilość, zyskują przewagę nawet nad bardzo silnemi, jeżeli są odosobnione.

Wyobrażenia nie zostają luźne obok siebie. lecz łączą się w grupy i szeregi. Grupę tworzy np. wyobrażenie rzeczy i jej własności, jeżeli jest obojętnem, w jakim porządku wyobrażenia własności się ustawi. Wyobra-

żenie śniegu łączy się z wyobrażeniem białości, zimna i lekkości; ale czy pierwej myślimy o zimnie, czy o białości, czy o lekkości, na tem nic nie zależy. W szereg wiążą się wyobrażenia, których porządek nie jest dowolny, lecz zasadą logiczną, siłą rzeczywistości wskażemy np. szereg myśli w rozsądnej mowie, gdy przesłanki idą naprzód, a po nich wniosek, w opowiadaniu historycznem, w ułożeniu skali tonów lub skali twardości minerałów.

Szeregi myśli znowu łączą się jedne z drugiemi, krzyżują się; z jednego szeregu występują często boczne szeregi, a potem wraca szereg główny, jak w opowieści połączonej z epizodami. Niekiedy szereg kończy się masą myśli, gdy np. przeprowadzamy dowód matematyczny i dochodzimy do wyniku, który rzecz rozświetla i rozstrzyga. Szeregi mogą wchodzić w siebie tam i napowrót, jak np. szereg przestrzeni, gdy idziemy za porządkiem linii, mieszczącej różne wyobrażenia od początku do końca i po tej samej linii wracamy od końca do początku.

Idealne miejsca, w których się szeregi krzyżują, tworzą węzły, od których myśl może iść w różnych kierunkach. Powiązanie myśli w szeregi z węzłami, łączenie różnych szeregów z innemi węzłami ma pewne podobieństwo do sieci, tak, że masy naszych myśli tworzą niejako tkanki z punktami stycznemi i rozwijaniem się szeregów w najrozmaitszych kierunkach.

Wszystko co do umysłu się dostaje bez wejścia w szereg lub grupę, pozostaje odosobnionem i łatwo z myśli uchodzi. Jest to ważna wskazówka dla wszelkiej nauki. Cokolwiek nauka nowego podaje, powinno się dołączać do szeregów i grup myśli, które już w części posiada i samo w sobie nie może się rozbijać na luźne szczegóły, lecz ciągiem pewnym razem się trzymać; inaczej ginie bez pożytku dla wykształcenia.

Uczucia. Wszelkim myślom towarzyszą uczucia przyjemne lub nieprzyjemne, w najrozmaitszych stopniach i odcieniach, podniecające i zwątlające, a równocześnie w związku z jednemi i drugiemi występują pragnienia i pożądania jako też niechęci i wstręty. Łączy się to wszystko z sobą częścią świadomie i jasno, częścią nieświadomie, do tego stopnia, że nawet w rozwiniętem życiu umysłowem bardzo często trudno oddzielić wrażenie i wyobrażenie od uczuć; przedstawić sobie uczucia czysto odłączone od wyobrażeń. Pożądania zaś zawierają w sobie nie tylko wyobrażenia, ale także w stopniowym swoim wzroście pociągają za sobą ciągłą zmianę uczuć.

Mieści nasz umysł, i to nie dopiero w dojrzałym wieku u człowieka wykształconego, ale już w młodości, wielkie zasoby różnych składników, zebranych z życia i jego przejść, ze szkoły i wszelkiej nauki. Nic dziwnego iż przy wielkiem ich nagromadzeniu nie wszystko razem tworzy jednolitą całość. Najczęściej skupiają się pewne gromady myśli z uczuciami i pragnieniami, same w zakresie swoim silniej spojone, jako mniejsze całości. Gdy całości jest kilka, nieraz jedne z drugiemi nie wiążą się, a nawet w sprzeczności i niezgodzie ze sobą zostają. Tem jedynie tłómaczy się u starszych, dlaczego ktoś innym bywa jako urzędnik, a innym w życiu rodzinnem, innym

w towarzystwie poza familijnemi stosunkami, a innym jako pisarz, lub działacz w politycznych związkach. Podobnie uczeń często inaczej przedstawia się w szkole, a inną ma opinią w domu, innym jest wśród towarzyszów rówieśników wśród zabawy, a innym wobec starszych; raz okazuje zdolności i ruchliwość w swobodnem pożyciu z kolegami, a w szkole natomiast uchodzi za tępego i ospałego. Stąd wskazówka dla wychowawców. Jak pożądanem jest, aby starszy człowiek utrzymywał jednostajny charakter we wszystkich okolicznościach życia, tak również powinniśmy starać się o to, aby wychowanek zawczasu wyrabiał się jednolicie. Nauczyciel w szkole powinien zwracać uwagę na ucznia, gdy się zabawia w gronie kolegów, rodzice powinni zostawać w ciągłem porozumieniu ze szkołą. W takich wypadkach tylko poznaje się wychowanka wszechstronnie i można skutecznie działać przeciw rozbiciu jego umysłu na różne sprzeczne z sobą kierunki.

Biorąc na uwagę jednę jakąkolwiek chwilę życia umysłowego, łatwo się przekonywamy, że właściwie naraz tylko mała ilość wyobrażeń objawia się w pełnej świadomości, tak, że z nich zdajemy sobie sprawę. Reszta, przeważna część skrywa się pod progiem świadomości w zupełnem utajeniu, jak gdyby nie istniała.

Jeżeli jednak nowe zjawisko w oczy uderzy, albo usłyszymy nowe wiadomości, jak to bywa na lekcyi w szkole i przy jakichkolwiek spostrzeżeniach w życiu codziennem, wtedy dawne wyobrażenia i uczucia występują z ukrycia naprzeciw nowym przybyszom. Stają wtedy naprzeciw siebie w duchowej widowni dwie grupy wyobrażeń: jedna gotowa, właśnie przybywająca, druga z dawniejszych zasobów zwolna powstająca. W pierwszej chwili opanowuje umysł nowa grupa, jako świeża i budząca bezpośrednią uwagę. Druga tworzy się stopniowo, wzrasta z przypomnienia, ale ponieważ grunt ma dawniej ustalony przez poprzednio zdobytą wiedzę, przeto stara się owładnąć i objąć sobą zjawiające się nowości i zachowuje się względem nich poniekąd krytycznie. Jedne składniki nowej grupy przyjmuje, inne odpiera. Przyjęte składniki zwiększają swoje zasoby, z niektórych korzysta, aby sprostować poprzednie zdobycze i w nowy sposób uporządkować. Nieprzyjęte budzą w niej niepokój i wahania, które kończą się albo zupełnem odrzuceniem, albo zostawiają wątek do dalszego zastanowienia i rozważania, aż do ostatecznego z czasem rozstrzygnienia. Proces ten nazywamy w psychologii apercepcyą.

W ciągu całej pracy szkolnej i w ciągu całego życia odbywa się ten proces, na mocy którego każdorazowa istniejąca siła umysłu rozrządza nadarzającym się ciągle i dostarczanym nowym nabytkiem wiedzy. Grupy apercypujące, przyjmując nową wiedzę wzrastają, rozszerzają się, nabierają wewnętrznej mocy i spójności. Tylko w początkach duchowego życia u dzieci, albo później przy zupełnym braku wykształcenia u starszych osób, gdy grupy apercypujące jeszcze się nie wytworzyły, bywa umysł człowieka wobec nowej rzeczy zupełnie bezradny i do opanowania jej niezdolny. Może ją tylko biernie przyjąć, ale sądu o niej wydać nie jest w stanie. Niekiedy grupy apercypujące już istnieją, ale mogą być chwiejne i niedostatecznie wykształ-

cone; wtedy powodują ocenę nowej rzeczy lekkomyślną i jednostronną, albo wprost błędną. Tak nieraz lekarz, powierzchownie tylko znający medycynę i niedoświadczony, wyrokuje o chorobie i jej przyczynach szybko, ale całkiem mylnie; sędzia niedość biegły w prawie rozstrzyga o winie obżałowanego odrazu, ale niesprawiedliwie. Jednak i to nie jest pożądanem, aby apercypujące grupy miały budowę zupełnie niewzruszoną i dla wszelkich zmian nieprzystępną, jak to bywa u pedantów, ludzi do jednostajnego życia przez długi czas nawykłych, upartych starców i t. p. Przypatrując się osobom, które mają stałe zasady w postępowaniu i trwałe przekonania naukowe, a przytem znają świat i są rozsądni, widzimy, że zawsze są przezorni, gdy idzie o osądzenie różnych objawów w życiu: unikają pedanteryi i szablonu, mają wiele wyrozumienia dla różnych okoliczności i stosunków. Nie odstępując od podstawowych swoich kierowniczych myśli, rozumieją, że w praktyce dopuszczalne są odmiany w mniej ważnych szczegółach działalności ludzkiej, w naukowych zaś prawdach postęp umiejętności i badań sprowadza niejednokrotnie nowe kierunki myśli.

Tylko w nader wyjątkowych wypadkach proces apercepcyi przybiera wręcz odwrotny kierunek, wtenczas mianowicie, kiedy nowo przybywające myśli całkowicie burzą dawną grupę apercypującą. Dzieje się to w praktycznem życiu np. przy zmianie religii i moralnem przeobrażeniu, wreszcie w naukowem, jeżeli nowe odkrycia zmuszają do zupełnego porzucenia poprzednio wyrobionych poglądów. Jeżeli taki przewrót jest nagły, to może wywołać gwałtowne wstrząśnienia umysłowe, np. gdy przyjaciela schwycimy na oczywistej niegodziwości.

Prawidłowy przebieg apercepcyi tłómaczy, w jaki sposób odbywa się postęp wykształcenia. Gdy się już utworzy jakakolwiek warstwa myśli, myśli te z sobą się złączą i pewną całość wytworzą, wtedy umysł wobec nowych nabytków, dostarczanych przez naukę i doświadczenie, zachowuje się jako czynna siła, osiąga z nich zdobycze, w części odpierając nieuznane składniki. Po przyswojeniu tych nowych nabytków, pierwotna warstwa myśli już wzmocniona i wzbogacona z większą pewnością siebie przyjmuje dalsze nowe nabytki, znowu je przyswaja i znowu w siłę się wzmaga. Tak idzie rozwój coraz dalej. Uczeń ukończywszy rok nauki szkolnej, przystępuje do pracy w następnej klasie z bogatszą treścią ducha, a jeszcze z zasobniejszą, gdy do najwyższej przechodzi. Ukończywszy szkołę wstępuje w życie z grupą apercypującą bardzo rozległą i wielostronnie wyrobioną. Zbierane w życiu doświadczenia, obcowanie z ludźmi, czytanie książek i samodzielne studya coraz bardziej ją rozwijają i potęgują, i to się do końca życia powtarza. Znajdzie się jeszcze zawsze nowy materyał jako grupa apercypowana. Człowiek się kształci przez całe życie, w różnych czasach i w różnych okolicznościach, mniej lub więcej, w tym lub innym albo w różnych kierunkach, głębiej lub powierzchowniej, ale w każdym razie jest to dla niego szczęściem, bo jest postępem i ruchem. Z chwilą, w którejby wszelki postęp ustał, musi nastąpić śmierć duchowa, chociażby ciało jeszcze przy życiu zostawało.

Wszelkie życie duchowe zostaje w blizkim związku z fizyologicznemi procesami ciała. Wprawdzie nikt już chyba dziś w to wierzyć nie będzie, że umysłowe zjawiska są funkcyą wyłącznie fizycznych zmian, teorya materyalizmu obecnie niema już zwolenników, ale znowu nikt także nie zaprzeczy faktów, że istnieje ciągła łączność i ciągła wzajemna zależność pomiędzy duszą a ciałem, szczególnie mózgiem i systemem nerwowym. Spokojna myśl, szczęście w życiu i zadowolenie wpływają na zdrowie ciała; pełne zdrowie i rzeźwość fizyczna pozwalają na wytężoną pracę duchową. Oddziaływanie umysłu na ciało mniej nam jest znane, natomiast więcej wniosków da się wyprowadzić w przeciwnym kierunku. Pewien brak równowagi i nieprawidłowości fizyczne, przypuszczalnie wywołują nietylko czasowe, ale i stałe cechy życia umysłowego. Stosunkowo większa nad normę ilość krwi, albo mniejsza, nietylko tłómaczy w pierwszym rzędzie niepokój fizyczny albo osłabienie, ale także w następstwie sprowadza niewątpliwie większy ruch albo ospałość w myśleniu, w energii i w ogóle w całem życiu umysłowem. Mogą być krew, nerwy i inne składniki organizmu zdrowsze lub mniej zdrowe, a oczywiście w usposobieniu i nastroju umysłowem to się odbije, może ujemnie, jako skłonność np. do złośliwości. Jeżeli przemiana materyi, która się ustawicznie w ciele odbywa, doznaje z jakichkolwiek powodów przeszkód lub utrudnienia albo przeciwnie ma przebieg zbyt pospieszny, a nie pociąga jeszcze za sobą zupełnie chorobliwego stanu, może jednak wpłynąć na charakter umysłowy; prawdopodobnie wywołuje pesymistyczne lub optymistyczne usposobienie. Niekiedy upośledzona bywa już w młodym wieku i niewiedzieć z jakich powodów ruchliwość fizyczna, przy prawidłowych zresztą innych warunkach zdrowia; w takim razie tłómaczyć może zachowanie się t. zw. sensatów, t. j. chłopców myślących i pilnych, ale jednostronnie oddanych tylko książce i nauce z zaniedbaniem zabaw, młodemu wiekowi właściwych. Upośledzona znowu wrażliwość czy to nerwów zmysłowych i czuciowych, czy ośrodków i mózgu nie pozwala na żywe zainteresowanie się zjawiskami, raczej wywołuje obojętność i brak zamiłowania w ogóle dla nauki. Takie spostrzeżenia i wywody dadzą się snuć dalej aż do wniosków o dzikości i ciemięstwie umysłowem, tłómaczącem się różnemi ułomnościami ciała albo zupełnem zwyrodnieniem i niedołęstwem fizycznem. Są to tylko przypuszczenia, nie stwierdzone ścisłem badaniem, ale mają w sobie tyle prawdopodobieństwa, że niepodobna ich przeoczać i nie można ich nie uwzględniać w psychologii. Wiele różnic między młodzieżą niemi się da tłómaczyć, niejeden wypadek trudności należytego kształcenia i wychowania niemi się możne usprawiedliwić.

Cośmy dotąd z psychologii omówili, to oczywiście nie jest jej całość, lecz tylko najkonieczniejsze z niej dla zrozumienia pedagogiki działy. O ile jeszcze inne zagadnienia z psychologii wymagają uwzględnienia, nadarzy się do tego sposobność w innym związku, w dalszym ciągu niniejszego artykułu. Nie braliśmy na uwagę t. zw. psychologii eksperymentalnej; jest to bowiem nauka, która dopiero pierwsze próby i początki przechodzi. Wyniki, które

dotychczas osiągnęła, nie mają jeszcze dla pedagogiki praktycznego znaczenia, nie wykazują nowych praw ani poglądów, co najwyżej stwierdzają znane już zresztą psychologiczne prawdy. Zresztą nawet metody badania w zakresie psychologii eksperymentalnej budzą jeszcze poważne wątpliwości. Na razie jesteśmy w oczekiwaniu wynalezienia właściwszych i trafniejszych i nie wątpimy, że z czasem znaleźć się dadzą, a wtedy można się od nowej umiejętności spodziewać ważniejszych przyczynków do zrozumienia umysłowych objawów, co i dla praktycznej pedagogiki nie pozostanie bez pożytku.

Plan nauk. Na podstawie poprzedniego naszkicowania celu wychowania i stosując się do określonych właśnie zasad psychologicznych, możemy podać obecnie główne linie dla samej pedagogiki.

Istotnemi składnikami wychowania są nauka i wpływ na wolę. Przez nie rozwija się inteligencya i wyrabia się postępowanie człowieka. Jest wprawdzie jeszcze trzeci czynnik naszego życia, t. j. uczucia, ale tych osobno rozwijać niema potrzeby, bo przy każdej dobrej nauce i przez każde pokierowanie wolą, tem samem rozbudza się wszelkiego rodzaju uczucia.

Z nauką możemy się obecnie krótko załatwić. Określając bowiem na początku cel wychowania, zaznaczyliśmy ogólne kierunki, które nauka zachować powinna, i rozważyliśmy, jakie cechy mieć musi, aby zadanie wychowawcze spełniła. Pozostaje nam pomówić o wyborze odpowiednich przedmiotów nauki i o sposobie jej udzielania, czyli o zasadniczych rysach metody jej udzielania.

Ponieważ nauka ma otworzyć widnokrąg myśli ucznia nietylko na wszystko, co się tyczy życia ludzkiego, ale także na świat przyrody, przeto nie ulega żadnej wątpliwości, że przedmioty dobrane być muszą i z jednego i z drugiego kierunku. Przeważać jednak powinien pierwszy kierunek, bo więcej znaczenia ma dla człowieka i dla jego moralnej wartości pożycie z ludźmi, aniżeli znajomość natury; bliżej obchodzi każdego, cokolwiek odnosi się do niego samego i do równych mu istot, aniżeli fakta poza nim zachodzące; silniej działa przeciw wstrętnemu egoizmowi oryentowanie się w stosunkach osobistych i społecznych w przeciwieństwie do zapatrywań na pozaludzkie sprawy. Dlatego we wszystkich programach i planach szkół, ogólnie kształcących, celniejsze miejsce słusznie zajmują t. zw. humanitarne nauki, aniżeli przyrodnicze.

Z humanitarnych nauk przedewszystkiem uczyć trzeba języka ojczystego. Na tej nauce polega nauka mowy w ogóle, jako środka, który służy do konkretnego ujmowania myśli i do wzajemnego porozumiewania się. Obok ojczystego języka pożądana jest nauka innych żyjących nowożytnych języków, o ile praktyczne potrzeby ich wymagają i ile czasu starczy. Z nauką języka ojczystego i innych języków łączy się nauka piśmiennictwa. W dziejach ojczystej literatury odzwierciedla się duch własnego narodu. Historya obcych literatur rozszerza pogląd na rozwój myśli innych ludów. Zwykle w szkołach ogranicza się nauka języków i literatury oprócz rodzimych do obcego żywego języka, ale chociażby się dała rozszerzyć do dwóch i trzech, w każdym

razie dzisiejsze wykształcenie wymaga, ażeby z powszechnej literatury wszystkich w ogóle narodów dać uczniom poznać najcelniejsze z nich utwory, chociażby tylko w przekładach lub wyjątkach.

Z historyi powszechnej znowu należy w pierwszym rzędzie uwzględnić dzieje ojczyste, ponieważ są najbliższe, pozwalają poznać charakter własnego społeczeństwa i tem samem zrozumieć jego dążności w ciągu dziejów i zadania chwili obecnej. Z tą nauką wiązać się powinny równocześnie dzieje innych ludów, o ile można wykazując wzajemne stosunki między własnym narodem a obcymi. Wszystko zresztą, co z dziejów powszechnych ten zakres przekracza, przedstawiać nauka powinna tylko w najogólniejszych zarysach i w najważniejszych faktach. Ponieważ jednak rozwój zarówno ojczystych dziejów, jak równoczesnych obcych opiera się na cywilizacyi dawniejszych ludów, przeto nie można pominąć historyi starożytnej, szczególnie greckiej i rzymskiej, która najsilniejszy wpływ na późniejsze dzieje wywarła i dlatego obszerniejszego uwzględnienia wymaga. W ten sposób złoży się obraz dziejów całej ludzkości w najważniejszych dziedzinach; co jeszcze do dopełnienia obrazu zostaje, da się w krótkim szkicu nakreślić.

Do zaznajomienia z naturą i jej prawami służy nauka historyi naturalnej z podziałami na zoologią, botanikę i mineralogią, chemią, fizykę i astronomią. Wiąże się z temi przedmiotami nauka matematyki, ujmująca w ścisłe formy i liczby wprawdzie częściowo stosunki życia ludzkiego, ale przeważnie i głównie zjawiska przyrody.

Pośrednie stanowisko zajmuje gieografia, pozostając z jednej strony w blizkiej styczności z historyą, z drugiej zaś jako osobna umiejętność o ziemi i jej właściwościach zalicza się do nauk przyrodniczych.

Wśród równolegle obok siebie idących kierunków wykształcenia, kierunku humanitarnego i przyrodniczego, konieczną jest nauka religii, która wyrabia ogólny pogląd na życie i świat cały, podnosi myśl ponad poziom ograniczony stosunkami czasu i przestrzeni, rozstrzyga problematy istnienia i budzi wiarę w wyższe ponad wszystko rządy Boskiej opatrzności. Rozumnie pojęta nauka religii nie staje w sprzeczności z umiejętnością, tak, jak prawdziwa umiejętność religii nie odrzuca. Owszem, umiejętność, gdy dochodzi do najwyższych zagadnień i rozumem przeniknąć ich nie może, szuka w religii pomocy i wtedy ona rzuca światło i ostateczne daje uspokojenie.

Dla tego tego też i nauka szkolna, świecka powinna przy końcu wykształcenia doprowadzać do tych granic wiedzy ludzkiej, poza które już myśl nasza sięgnąć nie zdoła. Gdy nauki tak humanitarne, jak przyrodnicze o tyle postąpią, że podstawy ich, które są całkiem pewne, można uważać za dostatecznie w umyśle uczniów utrwalone i zabezpieczone; wtedy należy dojrzalszej młodzieży zrobić uwagę, że wielu jeszcze zasadniczych rzeczy albo całkiem nie znamy, albo mamy co do ich pojęcia bardzo poważne wątpliwości, jak np. co jest siła i materya, czas i przestrzeń, wieczność i t. d. Nie idzie tu o rozwiązanie tych kwestyj, których zresztą rozwiązać nie umiemy, lecz tylko o wskazanie na fakt, że istnieją, a tem samem pobudzają

do myślenia. Jest to materyał, dający wątek do wstępu do filozofii, którym całość ogólnego wykształcenia zamykaćby należało. Tylko znaczne trudności takiej nauki są powodem, że szkoły średnie tym przedmiotem się nie kończą. Zamiast wstępu do filozofii wchodzą zwykle w program szkolny logika i psychologia w elementarnym, zwięzłym wykładzie.

W tych ramach mieszczą się wszystkie nauki, dla ogólnego, wyższego wykształcenia. Ująć z nich jakiejś nauki nie można bez szkody dla całości rozwoju umysłowego. Dodać możnaby niejeden jeszcze przedmiot, o ile czas na to pozwala, który się da na naukę poświęcić, oraz wzgląd na wytrzymałość umysłową ucznia i potrzebę fizycznego jego rozwoju. Wielu dzisiejszych pedagogów domaga się w szkołach nauki rysunków, oraz śpiewu dla wyrobienia zmysłu estetycznego. Inni żądają nauki biologii i hygieny, nauk społecznych, a nawet nauki prawa, literatury powszechnej i historyi sztuki i t. p. Nie można istotnie zaprzeczyć potrzeby tych nauk i nie można ich zaniedbać; błędemby jednak było, gdyby dla każdej przeznaczać godziny jako dla oddzielnych przedmiotów. O wiele praktyczniej i pożyteczniej jest włączać np. naukę biologii i hygieny w naukę historyi naturalnej, nauki społeczne i naukę prawa w naukę historyi powszechnej, literatury powszechnej w dzieje literatury ojczystej i t. d. W ten sposób nie rozdrabnia się nauka na zbyt wiele działów i umysł ucznia nie rozrywa na zbyt wiele stron, materyał wiedzy zbliża się więcej do siebie i na spójności zyskuje.

Osobne stanowisko wśród przedmiotów nauki zajmuje filologia klasyczna. Utrzymując się tradycyonalnie od wielu wieków w szkołach średnich, uchodziła i poniekąd dziś jeszcze uchodzi za niezbędny czynnik ogólnego wyższego wykształcenia. Ale też nie brak było dawniej i nie brak dziś wielu jej przeciwników, przemawiających za jej zupełnem usunięciem z programów szkolnych i utrzymujących, że stosunkowo do korzyści, które dla wykształcenia przynosi, za wiele wymaga trudów i za wiele zabiera czasu, który mógłby być obrócony na pożyteczniejszą naukę w zakresie nowszej wiedzy, bliżej z dzisiejszem życiem związanej. Spór między obozami obydwu stronnictw jest tak namiętny, że utrudnia spokojny sąd o rzeczy. Niewątpliwie skrajne zapatrywania tak zwolenników, jak przeciwników filologii nie mają słuszności. Można sobie bowiem bardzo dobrze przedstawić rzeczywiście wysokie i rozległe wykształcenie bez filologicznego czytania pisarzy greckich i rzymskich w oryginalnym tekście. I naprawdę zupełnie korzystne wyniki takiego wykształcenia widzimy we wszystkich krajach u ludzi światłych i rozumnych wśród tych warstw społecznych, które się zajmują sprawami technicznemi, ekonomicznemi, przemysłowemi, a nawet sztuką i umiejętnością, o ile te wiążą się bliżej ze światem przyrody. Natomiast jest znowu wiele stanowisk i zajęć w spółczesnym ustroju, które wymagają znajomości związku cywilizacyi dzisiejszej z całą jej przeszłością, gdzie dzisiejszy poziom oświaty można tylko powierzchownie rozumieć, jeżeli się niema jasnej świadomości, na jakim gruncie ona powstała. Obecna oświata ludzkości, w kierunku wielu umiejętności, historyi, literatury, niektórych sztuk, spółczesnych urządzeń

politycznego rozwoju, zbyt jest jeszcze związana ze starożytną kulturą Greków i Rzymian, zbyt wiele jeszcze składników posiada, których pierwsze początki tkwią w starożytności i tylko z ich życia dadzą się wytłómaczyć i zrozumieć, ażeby można je od pnia, na którym wyrosły oderwać i całkiem odłączyć. Kultura starożytna zawiera w sobie tak niezmierne bogactwo dążności i wzorów, zwłaszcza grecka, że jeszcześmy nie wszystko z niej zużytkowali, ciągle uczymy się od niej i pokrzepiamy myśl naszą niejedną zdrową prawdą i poglądami, które dla istotnej wartości życia mają najdonioślejsze znaczenie. Z tych powodów znaczna część wykształconych powinna poznawać wprost oświatę grecką i rzymską, a poznanie nie polega na pobieżnym poglądzie na nią, jaki można zyskać z historycznego opowiadania o nich, albo na przejrzeniu tłómaczeń dzieł, lecz na wczytaniu się, na wniknięciu głębszem w ich ducha i zajęciu się lekturą samych żywych, w pierwotnej koncepcyi napisanych utworów, w rodzimej szacie i formie powstałych. Dlatego sądzimy, że wprawdzie nie wszyscy potrzebują zajmować się greką i łaciną, ale pewna i to znaczna część młodzieży, o niepoślednich zdolnościach, koniecznie powinna kształcić się na klasycznych podwalinach i z pokolenia na pokolenie utrzymywać się w żywotnym związku ze starożytnością. Nie brak także innych, pobocznych względów, które za nauką łaciny i greckiego dla pewnej części młodzieży przemawiają. Sam język, grecki przez obfitość form i giętkość w oddaniu myśli, łaciński przez prawidłowość logiczną, jasność i zwięzłość, uczą znakomicie sposobu uwydatnienia wewnętrznych stanów duchowych. Zajmowanie się myślą starożytnych i dochodzenie ich pojęć ćwiczy doskonale samo myślenie i rozszerza widnokrąg duchowy ucznia. Dla młodzieży poznanie instytucyj, stosunków życia prawnych i społecznych, naukowych i filozoficznych, które w starożytności znajdujemy, nadaje się szczególnie dobrze przez swą prostotę i pierwotność do kształcenia zmysłu społecznego i umiejętnego wprowadzenia w zawikłane dzisiejsze polityczne i naukowe objawy. Jasne myśli autorów starożytnych, jędrne wyrażenia ich, wytworna artystyczna a nie sztuczna forma kształtują i doskonalą myśl młodą. Nareszcie mnóstwo dzisiejszych nazw i pojęć w rozmaitych dziedzinach, żywcem wziętych ze starożytności, staje się zrozumiałem i świadomem przez znajomość łaciny i greki. Trudności pewne, które młodzież przy nauce tych języków, pracy nad zrozumieniem i tłómaczeniem pisarzy greckich i rzymskich przechodzi, można uważać tylko za korzyść, jako zaprawienie do wytężenia umysłu i ćwiczenie w pracy, co w dalszem następstwie do pracy w życiu przygowywa.

Ażeby nauka w zakresie powyżej oznaczonym, przyniosła rzeczywistą korzyść dla umysłu, musi spełnić pewne warunki. Gdyby szło o naukę, która ma służyć bezpośrednio do praktycznych celów, jak np. o przyswojenie sobie języka obcego, aby można w nim się porozumieć, o poznanie budowy maszyn, aby pracować w fabryce, o znajomość towaroznawstwa dla prowadzenia kupiectwa: wtedy wystarczy trzymać się zasady, aby wyuczyć jak najprędzej, jak najłatwiej i jak najprzyjemniej, z użyciem wszelkich mechanicznych spo-

sobów dla spamiętania i wyćwiczenia się w przedmiocie. Jeżeli natomiast nauka ma mieć charakter wychowawczy, służyć do ogólnego rozwoju umysłu i podnieść duchową wartość człowieka; to musi mieć inne znamiona. Tempo jej, ponieważ musi wniknąć w głąb umysłu, nie może być szybkie i pospieszne, raczej stateczne i powolne. Trudów i wysiłków umysłu nie można unikać, bo idzie o to, aby wyrobić siłę myślenia. Nauka wychowawcza nie powinna się zamknąć w ograniczonej wiedzy, lecz stać się twórczą, wewnętrzną pobudką i dźwignią do coraz dalszego dążenia i postępu, musi się stać żywym fermentem duchowego ustroju, uzdalniającym do nieustannego udoskonalenia człowieka.

Przedewszystkiem więc nie może to być wiedza luźnie narzucona umysłowi, jako nowy materyał dla pamięci, lecz łączyć się musi w możebnie najściślejszy sposób z zasobami, które już się w umyśle znajdują. Każde dziecko, nim właściwą naukę rozpocznie, przynosi z życia wiele wiadomości i doświadczeń ze spostrzeżeń w naturze i z obcowania z ludźmi zdobytych. Nauka zatem powinna to, czego świeżo dostarcza, nawiązać do istniejącej już podstawy. Ponieważ każde dziecko inne przynosi zasoby, przeto trzeba się starać poznać je częścią przez obserwacyą zachowania się ucznia, częścią przez swobodną z nim rozmowę i pytania. Tylko nie trzeba sobie wyobrażać, że pedantycznie naprzód trzeba badać, co się w umyśle ucznia znajduje, a potem dopiero naukę do stwierdzonych zasobów dostósowywać. Owszem, nauka zaczynać musi od najpierwszych rudymentów, głównie zaś zachować w niej należy pewien porządek i plan, odpowiednio obmyślany; ale w toku postępu jej nauczyciel przez życzliwy stosunek do uczniów poznawać będzie każdego z nich i przy nauczaniu i wymaganiach z osiągniętego sprawdzenia stanu ich umysłu korzystać. Takim samym sposobem postępować trzeba na wyższych i najwyższych stopniach nauki. Prawda, że na dalszych stopniach nawiązanie nowej wiedzy do dawniejszej o tyle będzie ułatwione, że już znamy poprzednie nabytki przez samą świadomość ciągu udzielanej nauki i jej materyału, który stopniowo bywa przerabiany; ale tu znowu liczyć się musimy z innemi jeszcze wpływami i czynnikami. Już wiele zależy od różnic w zdolnościach uczniów, jeden pojął wszystko, co mu wpajano, inny tylko większą lub mniejszą część, jeden głębiej, inny więcej powierzchownie. Ale nadto pamiętać zawsze trzeba, że nietylko szkoła i systematyczna nauka kształci, lecz także życie, a życie każdego ucznia jest inne, inne otoczenie, inne warunki i stosunki. Zatem nie można powiedzieć, że wszyscy uczniowie, którzy poprzedni stopień nauki jednakowo przeszli, są równo przysposobieni do dalszego stopnia, lecz trzeba w nawiązaniu nowego działu uwzględniać indywidualne różnice i do nich wymaganie stosować. Konieczna jest zatem swoboda w stosunkach między nauczycielem a uczniami i pewne osobiste zbliżenie jednych do drugich.

Wszystko, cokolwiek nowego nauka podaje, powinno być przedstawione tak jasno, iżby nietylko wygłoszone było dobitnie, czy napisane wyraźnie lub pokazane widocznie, ale także językowo i stylistycznie ujęte w formę do

wieku przystosowaną i zrozumiałą. Przedewszystkiem zmysły ucznia, oko i ucho, powinny odebierać wrażenia wybitne, zarazem jednak umysł jego musi podążyć za myślą nauczyciela i rzecz dokładnie zrozumieć. Nieraz młodzi nauczyciele mówią za górnie i za wysoko, w sztucznej budowie zdań, używają oderwanych pojęć, i wtenczas nie można się dziwić, że uczniowie, choć brzmienie słów słyszą, nauki nie rozumieją. Z tej samej racyi, mianowicie, aby uczniowie naukę rozumieć mogli, powinno się ją zaczynać od rzeczy łatwiejszych i postępować do coraz trudniejszych, od prostych do więcej złożonych i skomplikowanych. W ogóle elementa i konkretne fakta powinny poprzedzać, a po nich następować kombinacye elementów i abstrakcyjne prawdy. Tylko zastrzedz należy, ażeby, wyjąwszy przy nauce najmłodszych dzieci, nie zbyt skrupulatnie i drobiazgowo tych zasad się trzymać; chłopcy nudzą się często przy zbyt stopniowym i powolnym toku nauki, natomiast ożywiają się, gdy mają szukać drogi i wyjścia z trudniejszych zagadnień.

Czegokolwiek uczymy, powinno się łączyć nietylko z dotychczasową wiedzą ucznia, lecz także samo w sobie wiązać się w jak najwszechstronniejszych stosunkach. W każdej szkole muszą być rozmaite przedmioty nauki. Otóż nietylko szukać trzeba łączności między działami w obrębie każdego przedmiotu, ale także dopatrywać wszelkich punktów stycznych między rozmaitemi przedmiotami, między historyą a literaturą, literaturą jednego narodu a literaturą drugiego, między naukami przyrodniczemi a matematyką, historyą naturalną i fizyką a gieografią i t. d. Szczególnie, jeżeli wielu nauczycieli w szkole uczy, każdy innego przedmiotu, wszyscy powinni o tem pamiętać, ażeby ich przedmiot nie tworzył w umysłach uczniów całkiem odosobnionej dziedziny, lecz odnosił się i do innych przedmiotów, wskazując, jak jeden uzupełnia i wyjaśnia drugi, jak przygotowuje lub z niego korzysta. Również nie należy tracić z oczu, iż cała wiedza, rozdzielona na pojedyńcze przedmioty, dopiero wtedy stanowi prawdziwą siłę wykształcenia, gdy się wszystko w umyśle ucznia uzupełnia i wzajemnie przenika.

W każdej wiedzy musi być porządek, uwydatnione, co ważniejsze, co mniej ważne, w jakiej zależności jedno od drugiego zostaje i jak w stopniowym postępie jedno na drugiem się buduje. Wprawdzie już w ciągu udzielania nauki koniecznem jest zachowanie kolejności, obmyślanej według pewnego planu i systemu, ale uczeń zajęty coraz to innym działem przedmiotu, za każdym razem na ten dział, który właśnie jest w toku, skupia swoję uwagę i jemu głównie całą pracę poświęca, a przez to nie może sobie dostatecznie uświadamiać ani wzajemnych stosunków części nauki do siebie, ani tem mniej stosunku części do całości. Dlatego trzeba w odpowiednich miejscach robić przerwę w nauce, a poświęcić jakiś czas na przegląd przebytej partyi z uwydatnieniem ważniejszych punktów. Dla młodszych uczniów przestanki muszą być częstsze, bo mało wyrobiony umysł może tylko w mniejszym materyale dokładnie się rozpatrzyć; starsi uczniowie zdołają coraz większe widnokręgi obejmować, aż po wyczerpaniu przedmiotu zdobędą zupełny ogólny pogląd na jego całość. Łatwo zrozumieć, że taki rzut oka wstecz jest czemś

więcej niż prostem powtarzaniem materyału wiedzy. Powtarzanie byłoby tylko ponownem uprzytomnieniem szczegółów dla silniejszego utrwalenia ich w pamięci; tu zaś idzie o ujęcie rzeczy w system, o świadome ujęcie budowy wiedzy i ocenę, jaką wartość i znaczenie mają jej składowe czynniki. Praca konieczna, bo przez nią dopiero umożebnia się pojęcie właściwej istoty i rdzenia nauki.

Ostatecznie kończyć się musi nauka na opanowaniu przedmiotu, t. j. nietylko na takiem oswojeniu się z nim, ażeby z jakiegokolwiek punktu wychodząc, z łatwością uprzytomniać sobie całość, ale także na zdolności korzystania z wiedzy przez przedmiot dostarczonej. Kto przedmiot opanował, potrafi przechodzić go myślą we wszystkich kierunkach, od tego, co następuje, do tego, co poprzedza, od skutków do przyczyn i odwrotnie, pamięta i jest świadom, co w nim jest pewne, a co wątpliwe i może tylko przypuszczalne, i zna tego powody. Może materyałem przedmiotu swobodnie rozporządzać czy to w mowie, czy w piśmie, może go zużytkować przy każdej sposobności nietylko w naukowem rozważaniu, ale także w życiu praktycznem. Nareszcie nie tajne mu są związki z innemi przedmiotami nauki, zdaje sobie sprawę, o ile dany przedmiot jest zawiły i oparty na wynikach innych przedmiotów i nawzajem, o ile inne przedmioty od danego zależą i w nim wyjaśnienie i pomoc znajdują.

Zapanowanie nad przedmiotem, a tem samem opanowanie całości nauki, złożonej z różnych przedmiotów zdobywa się stopniowo, z początku w mniejszych, następnie w większych zakresach. W tym celu każda część wymaga spokojnego różnostronnego i starannego opracowania, omówienia materyału z różnych punktów widzenia, ćwiczeń w zdawaniu sprawy, często w pisemnych zadaniach. Gdy z postępem wykształcenia przybywa co raz większy zasób wiedzy w różnych kierunkach, myśl młodzieńca może łatwo rozstrzelić się na różne drogi i oryentować się na każdej z osobna, ale nie na wszystkich razem i wspólnie. Naturalne skłonności i zdolności nadto przechylają często dojrzalszego ucznia ku jednostronnym studyom z lekceważeniem innych. W tedy zadaniem szkoły jest przeciwdziałać tak rozbieżności, jak jednostronności. Przeoczać indywidalnego zamiłowania nie można, owszem, należy mu pod tym względem wolną drogę zostawić; ale jeżeli szkoła ma naprawdę ogólnie kształcić, ma zarazem obowiązek doprowadzić przynajmniej w pewnym stopniu do opanowania wszelkich istotnych dążności ducha ludzkiego i odsłonić na dalszą drogę życia szeroki horyzont myśli i pogląd na pracę ludzkości, jak najwszechstronniejszy. Są głowy, t. zw. filozoficzne, którym wszystko przy wszystkiem na myśl przychodzi. To są głowy najzdolniejsze, rokujące i dla sztuki i życia najlepsze nadzieje. Stworzyć ich wręcz nie można, ale dobra nauka powinna ku temu usposabiać, aby każdy uczeń przynajmniej w najogólniejszych zarysach zoryentował się w całości dążeń ludzkiej pracy i myśli i zdołał ją duchem ogarnąć.

Możność swobodnego rozporządzania nabytą wiedzą prowadzi w najbliższej konsekwencyi do samodzielności myśli. Tego jednak uzdolnienia

nie podobna sobie inaczej wyjaśnić, jak indywidualną właściwością każdego osobnika. Jednakowym trybem nie podobna wszystkich nauczyć. Każdy musi po swojemu w nabytej wiedzy oryentować się ze swojego punktu widzenia, według swojej natury rządzić się w przyswojonych i przetrawionych myślach. Jeżeli pozyskał tę swobodę, wtedy łatwo w każdej nauce i w ogólnych zasobach, zdobytych z różnych nauk w ogóle, dostrzega rozmaite niepewności i braki, od których żadna nauka nie jest wolna, a mając już dostateczną władzę nad możebnie ugruntowanemi podstawami, ma przynajmniej otwartą drogę do próbowania odmiennych zestawień, szukania bliższych związków i w szczęśliwych wypadkach do wysnuwania nowych wniosków i wyników.

Ażeby wykształcenie zdołało osiągnąć tak wysoki ideał, musi się liczyć z wytrzymałością umysłu ludzkiego. W nauce zachować trzeba miarę. Jeżeli się za wiele uczy, to wprawdzie wzbogaca się umysł wielką obfitością wiedzy, ale zarazem wyczerpuje się jego siłę wyłącznie na bierne tylko przyjmowanie i wstrzymuje się samorzutny ruch ducha. Kto za wiele czyta, zwykle za mało sam myśli. Szkoła, która za wiele wiadomości gromadzi, nie zostawia czasu na własną wyobraźnię uczniów i tłumi ją. Stąd reguła, że każde kształcenie powinno się ograniczyć tylko do najkonieczniejszych podstaw nauki, a dosyć czasu wolnego zostawić dla rozwoju własnych każdego ucznia zapędów i rodzimej siły fantazyi.

Metody. Po określeniu warunków, które każde naukowe kształcenie spełniać powinno, pozostaje nam dodać jeszcze kilka uwag o metodach uczenia czyli drogach, sposobach i formach przeprowadzenia nauki.

Rozróżniamy metody: analityczną i syntetyczną, indukcyjną i dedukcyjną, dyalogiczną czyli erotematyczną, którą także nazywają katechetyczną, czyli akroamatyczną i wykładową, deiktyczną i heurystyczną (p. Metody).

Do najważniejszych należą analityczna, syntetyczna i wykładowa. Analityczna poddaje pod rozbiór wiedzę ucznia, zyskaną z nauki i życia, uwydatnia jej szczegółowe składniki, zarazem wpływa na ich uporządkowanie i na sprostowanie błędnie pojętych.

Jest to zatem opracowanie nagromadzonego materyału, często surowego i bezładnie zmięszanego. Ucząc, musimy nieraz przechodzić rzecz punkt za punktem, zbierać wspólne cechy, przez to torujemy drogę do tworzenia pojęć i abstrakcyj. Analiza odbywa się zwykle przez pytania nauczyciela i odpowiedzi ucznia. Egzamin ma stwierdzić, jaki jest stan wiedzy, za co czeka uznanie, korzystna albo niekorzystna nota. Ważniejszem jest powtarzanie; służy ono do utrwalenia i pogłębienia wiedzy. Próbujemy wtedy, co zostało z wiedzy w umyśle i tu mamy sposobność rozszerzyć ją i pogłębić, gdy powtarzanie zbyt wiele trudności sprawia.

Powtarzania temi samemi słowami można żądać chyba tylko w samych początkach, zresztą należy domagać się tylko rzeczy i myśli, a w formie zostawić swobodę, żeby uczeń po swojemu je wypowiedział. Tylko widoczne błędy należy poprawić krótko i jakby mimochodem. Czasem, gdy powtarzanie

zbyt wiele trudności sprawia, trzeba rzecz wyłożyć na nowo, poprawniej, wolniej i dobitniej. Czasem znowu trzeba powtarzanie przygotować, materyał częściami swobodnie omówić, potem w obszerniejszym zakresie streszczenia żądać. Ażeby powtarzanie nie znudziło, trzeba rzecz różnie układać np. przy historyi etnograficznie i synchronistycznie, przy literaturze według następstwa pisarzy i według rodzaju dzieł i t. p. Rozmaitość da się tu wprowadzić wielka. Analityczna metoda ma także zastosowanie przy poprawianiu wypracowań piśmiennych, głównie wtenczas, kiedy nauczyciel, zwróciwszy przejrzane już zadania uczniom, omawia z nimi myśli w wypracowaniach zawarte.

Zadaniem metody syntetycznej jest, materyał nauki, w różnych czasach i przy różnych sposobnościach nabywany, składać w całość i łączyć, jak co do siebie należy. Szczególną ważność ma w połączeniu wiedzy z życiem, bo na niej polega z jednej strony wpływ nauki na życie i korzystanie z niej w praktycznem zastosowaniu; z drugiej niejedno w nauce da się rozumieć tylko przez uprzytomnienie rzeczywistych przejść w życiu. Ale do syntetycznej nauki należy także dołączanie nowych rzeczy. Gdy analiza wykryje braki i przerwy w wiedzy, trzeba je wypełnić; gdy nauka dochodzi do kresu jednego działu, trzeba przejść do dalszego jej ciągu. W drugim wypadku musi w uczniu nauczyciel obudzić ciekawość i już w poprzednio przerabianym materyale wywołać niejako oczekiwanie dalszego w nauce postępu.

Synteza, podobnie jak analiza, może się posługiwać metodą dyalogiczną, a gdy przez odpowiednie pytania i uwagi naprowadza ucznia na drogę dopatrywania związków a nawet na nowe myśli i wnioski, przechodzi w metodę heurystyczną.

Często jednak przybiera formę wykładu. Ale wykład ma szersze zastosowanie: służy bowiem nietylko do syntezy, ale może łączyć i analizę. W ogóle może przedstawiać rzecz jako całość, naśladować naturę i życie, które dają obraz rzeczywistości złożony, pełny i barwny. W opowiadaniach i opisach można udzielać nauki, gromadząc wiele szczegółów razem, a żywem słowem zręcznie użytem, uprzytomniać je tak, że uczniom się wydaje, jak gdyby je widzieli i przed sobą mieli. Dla młodszych uczniów wykład musi być o mniejszych rozmiarach i często przerywany dyalogiem; starsi zdołają z korzyścią podążyć za dłuższym wywodem.

W wielu wypadkach, zwłaszcza w naukach przyrodniczych przedmiot da się wprost unaocznić. W historycznych można korzystać z obrazów, fotografij, modeli i t. p. Nazywamy tę metodę deiktyczną.

Metoda indukcyjna i dedukcyjna ma właściwie zastosowanie przy ściśle umiejętnych wyższych badaniach, gdy się wynajduje nowe fakta i z nich się prawa wywodzi, a naodwrót z praw ogólnych wyciąga wnioski dla szczegółowych wypadków. W szkolnej nauce tylko pozorny tok indukcyi i dedukcyi na znane już fakta i wnioski da się zużytkować, byle nie przeszła w czystą zabawę i czczą formalistykę.

Rozmaite wyliczone metody zmieniać się muszą w ciągu całej nauki.

Nauczyciel znać je powinien, aby odpowiednio ich w swojem miejscu użył, ale krępować go w tym względzie nie można, raczej zostawić w wykonaniu swobodę. Swoboda zresztą powinna iść jeszcze dalej, bo trzeba uwzględnić nietylko różne indywidualne usposobienia nauczycieli, ale także różne zdolności uczniów. Może np. nauczyciel nie mieć zdolności naracyjnych do wykładania, to lepiej, że poprzestanie na używaniu książki i przedmiot rozbiera w swobodnej dyskusyi z uczniami; inny woli częściej wykładać, a potem rzecz z uczniami omawiać; jeden woli punkt za punktem każdą rzecz rozebrać, potem dać pogląd ogólny; inny przeciwnie najpierw szybko przejść całość, następnie wchodzić w szczegóły i t. p. Jeżeli się ma przed sobą zdolniejszych uczniów, można tylko główne punkta nauki poruszyć, resztę zostawić ich własnej pracy. Uczniów słabszych zdolności trzeba starannie w przedmiot krok za krokiem wprowadzać i ułatwiać im pojęcie rzeczy. Także różne przedmioty wymagają różnych sposobów postępowania. Słowem, wielka obfitość sposobów uczenia musi być zostawioną do wyboru nauczyciela, a nawet otwarta droga do własnej jego pomysłowości w różnych wypadkach.

Dokładniejsze określenie metod należy do dydaktyki, którą oddzielny artykuł Encyklopedyi omawia. (p. Dydaktyka t. III).

Na tem kończymy zarys nauki, jej zadania, treści i charakteru, oraz sposobów udzielania, o ile nauka ma służyć dla ogólnego wykształcenia.

Przechodzimy natomiast do drugiego działu pedagogiki tj. do kwestyi: **Metodyka wychowania.** Wiedza oświeca umysł. Im jest obszerniejsza i wszechstronniejsza, tem więcej pozwala się oryentować i w naturze i w świecie ludzkim. Etyka uczy zasad postępowania, którym religia nadaje sankcyą, głosząc, jakie obowiązki spełniać człowiek powinien. Jednak, ażeby rzeczywiście dobrze postępować, potrzeba do tego wyrobienia woli. Dlatego w ciągu całego wychowania, gdy religia i etyka coraz więcej zaznajamia z zakresem powinności, a nauka rozszerza widnokrąg myśli, równolegle z niemi i z ich współdziałaniem należy bezpośrednio wpływać na wolę, pilnować jej objawów i nadawać jej odpowiedni kierunek.

Już dziecko musi słuchać pewnych rozkazów dla samego przyzwyczajenia do porządku, dla powstrzymania od dzikich i kapryśnych wybryków, aby nie bruździć starszym i całemu otoczeniu w codziennych i koniecznych zajęciach, nareszcie dla bezpieczeństwa własnego zdrowia i życia. Rozkazy i zakazy powinny się trzymać w granicach niezbędności. Między poleceniami a pohamowaniem mieści się jeszcze bardzo wiele objawów życia dziecka, którym należy zostawić zupełną swobodę, aby natura, jej właściwości miały pole do niekrępowanego rozwoju i wyrobienia. Rozkaz jednak i zakaz muszą być stanowcze i wymagają bezwarunkowego posłuszeństwa, w przeciwnym razie konieczne są karanie i kary.

Podstawą zarządzeń, co do postępowania dziecka, jest powaga domu, szczególnie ojca, jako głowy rodziny, poszanowanie dla niego, często z odcieniem obawy przed jego władzą. Ale surowość powagi, któraby łatwo

mogła przejść w zimny i bezwzględny rygor, łagodzi miłość dla dziecka, której główną przedstawicielką i wyrazem w rodzinie jest matka. Dziecko, obserwując życzliwość, odwzajemnia się przywiązaniem i wtedy posłuszeństwo nie jest dla niego ciężarem.

Za wzorem rodzinnych stosunków powagę i miłość łączyć w sobie powinien każdy wychowawca. Powaga jego opiera się na umysłowej przewadze i wyższości, szkodzi jej zbyteczna miękkość i pobłażliwość. Miłość objawia się już w grzeczności i uprzejmości, które są wyrazem poszanowania godności dziecka. Gdy je dziecko odczuje, budzi się w niem przychylność i zaufanie, a za niemi idzie powolność dla wychowawcy.

Z powodu zbyt wielkiej żywości wieku dziecinnego potrzebne jest za trudnienie z początku tylko dla zajęcia czemśkolwiek bez względu na korzyść dla wykształcenia, chociaż lepiej jedno z drugiem połączyć, gdy się to da zrobić bez sztucznych wymysłów. Najlepsze bywa zajęcie dobrowolnie przez dziecko obrane, ale dzieci nie umieją czemś się stale zatrudnić. Dlatego należy często pracę zmieniać i żądać jej wykonania. Później nauka czas wypełnia.

Ponieważ znowu dzieci mają nieprzewidziane wybryki, potrzebnym jest nadzór. Szczególnie charaktery silne wymagają pilnowania, aby nie dopuścić do niebezpiecznych wybryków, słabsze trzeba skłaniać i pobudzać do wypełniania wyznaczonych lub własnowolnie podjętych zadań. Nadzór nie powinien być ciągły, aby nie tamować rozwoju natury, zresztą byłby zbyt uciążliwy dla nadzorujących i nadzorowanych. Tylko w najpierwszych latach i później w wypadkach niebezpiecznych stały nadzór jest konieczny.

Pierwszorzędne znaczenie dla kształcenia woli ma przyzwyczajenie. Z początku czysto mechaniczne, potem coraz bardziej uświadomione, aż przejdzie w stałe zrozumienie i uznanie obowiązku. Przyzwyczajamy dzieci do najzwyklejszych codziennych czynności, do ubierania się i rozbierania, wstawania w oznaczonym czasie, mycia, utrzymywania w porządku ubrania, książek i innych rzeczy, wyświadczania małych posług rodzicom, rodzeństwu i domownikom i t. p. W rodzinie, w której porządek domowy jest wprowadzony, dziecko przywyka do tego wszystkiego bez przykrego przymusu, w bieg życia jego wszystkie te czynności mimochodem wchodzą, ono nie myśli, iżby inaczej być mogło.

Większe trudności powstają, gdy się zacznie systematyczna jakakolwiek nauka, lekcye w domu, lub w szkole. Dziecko wzrasta w siły, zakres jego myśli się rozszerza, mnożą się pragnienia i pożądania, indywidualność staje się wybitniejsza i oporniejsza. Nauk udzielają rozmaici nauczyciele, bieglejsi i mniej biegli, a chociażby byli najznakomitsi, nie można nauki tak urządzić, iżby wywoływała zawsze szczerą ochotę i przyjemne tylko uczucie. Nauka musi być pracą; można ją ułatwiać i osładzać, ale zawsze jako praca, wymaga trudu, panowania nad sobą, pozbawiać musi bezwzględnej swobody. Dlatego wymaga nacisku ze strony wychowawcy. Do pilności trzeba przyzwyczajać.

Przyzwyczajeniem wyrabia się wola w coraz szerszym zakresie, na

różnych polach działania. W miarę rozwoju wiedzy, inteligencyi i siły myślenia wyzwala się młodzieniec coraz bardziej z pod nacisku obcego, dochodzi do własnego panowania nad samym sobą. Ale i wtedy jeszcze przyzwyczajać się i trwale wprawiać musi, aby wypełnić, co sam uważa za potrzebne. Któż z nas nie wie o tem, że wszelka skuteczna praca nie odrazu daje się urzeczywistnić, że trzeba do niej nawyknąć, nie ustawać rozpocząwszy, wytrwać, nie dać się od niej odrywać, aż stanie się prawie nałogiem.

W dalszym toku edukacyi, po pierwszych dziecięcych latach, gdy młodzież zaczyna więcej myśleć, kierownik młodzieży ma obowiązek dawać wskazówki praktycznego postępowania. Jak my wszyscy wiemy, że chcąc w życiu coś osiągnąć, trzeba niejedno znieść i ścierpieć; że chcąc coś do skutku doprowadzić, trzeba podjąć wytrwałą pracę: tak i młodzież musi się zawczasu uczyć, że często walkę staczać potrzeba z zapędami natury własnej i pohamować ją, ażeby osiągnąć cel, który rozsądek wskazuje; odmówić sobie chwilowej przyjemności, jeśli chce zyskać na później zadowolenie trwałe; nie wydawać pieniędzy na łakocie, gdy potrzeba sobie kupić książkę, albo koledze przysługę wyświadczyć; zaniechać wreszcie ponętnej zabawy i igraszki, jeżeli chce obowiązkom nauki zadość uczynić; wyrzec się wygody, rozkoszy, a podjąć pracę i mozół, jeżeli chce dojść do nauki i wiedzy.

Rozważniejsza młodzież pojmuje te reguły sama i własnem doświadczeniem do nich dochodzi. Trafiają się wszakże bardzo często lekkomyślne usposobienia, które żyją z dnia na dzień bez rozsądku i zastanowienia. Takich trzeba uczyć i reflektować.

Życie upływa nam częścią w samotności, częścią w towarzystwie. Już młody chłopiec musi nie raz samotność znosić; bywa mu ona nawet potrzebna, aby zawczasu przywykał czas należycie wypełniać. Towarzystwo bywa rozmaite: przyjemne i dobre, albo niesympatyczne i złe w najrozmaitszych stopniach. Jak starsi, tak i młodsi nieraz nie mogą odsunąć się całkiem od towarzystwa niemiłego, muszą je młodzi nauczyć się znosić. Do obcowania z towarzystwem złem nikt nie jest obowiązany, ale nie zawsze jest w jego mocy zupełnie się z niego usunąć. Dla młodzieży dobierać należy towarzystwa dobrego, lecz ani nie jest możebne z całą konsekwencyą to przeprowadzić, ani też przesadnie skrupulatnym w tym względzie być nie trzeba, bo już i młodzi muszą odczuwać, że różne mogą być i bywają dążenia, i muszą się uczyć odporności przeciw złemu.

Mniej zdolni między młodzieżą, lub w mniej szczęśliwych warunkach żyjący, muszą się z tem zgodzić, że nie będą mieli takiego stanowiska w szkole, a potem w życiu, jakie mają obdarzeni talentem i szczęśliwi; ale wpoić w nich trzeba to przekonanie, że usilnością i pracą zdobywa się zaszczytne miejsce, staranność zatem i wytrwałość trzeba uznać i szczerze ocenić. Dla słabych stron, bez winy, mieć wyrozumiałość.

Wiek młody bywa bardziej drażliwy, gdy idzie o uznanie duchowych wartości, mniej ze względu na różnicę materyalnej pozycyi. Uczniowi w klasie więcej idzie o to, że inny w nauce lepsze robi postępy, niż o to,

że zamożniejszy. Ani bogatszy, ani biedniejszy nie pojmuje jeszcze wartości materyalnych rzeczy dla potrzeb życia, bo to się dopiero z czasem wyrabia. Sknerstwo i dążność posiadania pieniędzy rzadko się między młodzieżą trafia. Ale już zawczasu trzeba uczyć umiejętności obchodzenia się z groszem i rzeczą posiadaną. Dlatego dobrze jest dawać do rozporządzenia małe kwoty, ale uważać, jak niemi rozporządza; powierzać na własność pewne przedmioty i pouczać, jak się z niemi trzeba obchodzić. Młodzież musi także umieć sprawiać sobie pewne przyjemności i doświadczać, jak one są zależne od posiadania środków do ich zdobycia.

Nie zawsze i nie prędko można młodzieży pozwolić, aby robiła, co jej się podoba i do czego ma ochotę, zwłaszcza z rozmysłem i z planem. Pierwej musi wykształcenie znacznie postąpić, aby umysł wiedział, co i jak czynić należy. Raczej jest pożądanem, ażeby usposobienie dziecinne i młodzieńcze rozrywki od chwili do chwili w naiwności jak najdłużej trwały. Cieszymy się, gdy chłopiec długo dzieckiem zostaje, mniej obawy mamy o niego; przyjdzie czas, kiedy się dostatecznie wykształci i dojrzeje i wtedy będzie pora do dowolnego postępowania.

Właściwe kształcenie woli w celach umoralnienia rozkłada się na trzy stopnie, odpowiednio do wieku i rozwoju młodzieży.

Jakoż w pierwszych latach opowiadamy dziecku o dobrych ludziach i czynach, albo czytamy z niem opowieści, już to brane z historyi, już z doby współczesnej, już fikcyjne, albo nareszcie, co najsilniej działa, przyświecamy im własnym lub obcym przykładem. Rzecz staje przed oczyma i duszą dziecka, jako zjawisko, tak, iż ma pozór takich samych faktów, jak widok przedmiotów, spotykanych w codziennem życiu, niby zwyczajna nauka i przysporzenie wiadomości. Najlepiej, wszakże, gdy rzecz prowadzimy tak, aby tendencya moralizowania była ukryta, gdyż łatwo natrafić na opór, wynikający z naturalnego dążenia do utrzymania się przy swojem. Pod tym względem należy zachować wielką przezorność, by nie obudzić podejrzliwości, iż rzecz naciągamy do własnych celów. Dlatego nie jest odpowiedniem, jak się to czasem w książkach i wypisach szkolnych zdarza, iż po opowiadaniu występuje na końcu nauka moralna, albo jeżeli jej niema, że rodzice lub nauczyciele sami ten brak uzupełniają i naukę moralną stawiają dzieciom na oku. O tendencyi opowiadania zapewne powinien wiedzieć uczący, może i powinien mieć ją na względzie plan szkolnej nauki; zatem w jej program wprowadzać należy tylko to, co pod względem etycznym dodatni wpływ na umysły wywierać może. Jak już Goethe powiedział: „dla młodzieży odpowiedniem jest tylko to, co jest najlepsze“. Samo jednak opowiadanie, przedstawienie przedmiotowe, t. j. takie, iżby z niego nie przeglądała tendencya, działa najkorzystniej i najsilniej. Jeszcze, gdy dzieci są bardzo małe, nie razi je tyle „nauka moralna“, naiwne ich pojęcie przyjmuje ją w prostocie ducha; ale i w tym wypadku jest ona nie potrzebna i na skuteczność nauki mało co, albo nic nie oddziaływa. Lecz już wobec starszych uczniów najpotężniejsze i najlepsze opowiadania można dodatkiem

„moralnej nauki“ wprost zepsuć. Tak samo, jeżeli okazując estetycznie piękne przedmioty, albo czytając piękne poemata, mówi się dużo o tem, że są piękne. Co jest prawdziwie dobrem i pięknem, ma samo w sobie taką siłę, że skoro tylko w pełnej swojej postaci i treści stanie przed oczyma i umysłem, starczy samo przez się. Oczywiście, rzecz moralna potrzebuje nawet wobec młodego wieku nieraz uwydatnienia, omówienia i podniesienia, czego dydaktyka szczegółowa uczy; tak samo jak obraz czy rzeźba potrzebuje odpowiedniego oświetlenia; ale nie uzupełnień, moralizujących objaśnień.

Trzeba sobie uprzytomnić, jak na wrażliwy wiek młody oddziaływa dobór odpowiedniej lektury, należyte zajęcie się dziejami ludzkiemi i narodów, gdy umysł przez cały szereg lat żyje w atmosferze czystej pod względem moralnym, przynajmniej, o ile uczeń czas w szkole wśród systematycznej nauki przepędza.

Gdy kształcenie moralne w tak delikatny i nieznaczny sposób odbywa się przez samo wyłączne niejako patrzenie na dobrych ludzi i dobre czyny, nietylko w czasie szkolnym, ale i później w życiu, przychodzą już wcześnie chłopcu myśli o naśladowaniu wzoru i o zastosowaniu go do siebie. Zależy to od usposobienia ucznia, czy taka refleksya zjawia się wcześniej, czy później. Poważniejsi wcześniej postanawiają iść za danym wzorem; chłopcy lekkiego umysłu dochodzą do tego później, a częściej się zdarza, iż nie myślą, by to, co w innych widzą dobrego, stosować do siebie. W tym wypadku potrzebna jest pomoc wychowawcy, by umiejętnie młodzieńca na drogę naśladowania uznanych za dobre przykładów, wprowadził, dla własnego wyrobienia się i poprawy. Zwykle, im uczeń żywiej dobro w innych odczuwa, im z większem zainteresowaniem je śledzi, im goręcej pojmuje, tem bardziej pragnie, aby i on dobro posiadł i wartość swą podniósł. Budzi się w nim szlachetna ambicya, by według własnych sił i mocy dorównać tym, których ceni, zdobyć zalety, dla których ma szacunek. Znak to pomyślny, gdy się w młodym podobna dążność okaże i rokuje dobre nadzieje. Rozumie się samo przez się, że lepiej, aby ambicya sama w duszy ucznia się odezwała, mniej pomyślnie, gdy ją trzeba wywoływać. Jeżeli trzeba, to znowu należy pamiętać, aby nie czynić tego za często, ani natarczywie, bo moralność wymuszona bywa najczęściej tylko pozorna i wątła; silna i trwała jest tylko wtenczas, kiedy płynie z własnej pobudki, z głębi duszy ucznia.

Powyższe dwa kierunki moralnego kształcenia są na pół nieświadome, polegają dopiero na poczuciu, a jeszcze nie na przekonaniu. W naturze młodego chłopca, niespaczonej i nieskażonej, rozpatrywanie się w świecie działań ludzkich budzi uznanie i cześć dla dobra, odrazę i wstręt od zła. W chwilach wejścia w siebie, wiedzie do dobrego postępowania i unikania zdrożności. Ale jeszcze ani jedno ani drugie nie wpływa na sformowanie zasad postępowania i nie nadaje im trwałości. Wieleż to jest wypadków nader skomplikowanych, w których ocenieniu zawahać się musi młodzieniec, jak osądzić czyny innych, zwłaszcza wśród okoliczności, które w drogę wchodzą i bruździą, gdy się zamierza iść śladem drugich. Wówczas bez-

pieczną i silną podstawą moralności mogą być tylko własne, wewnętrzne przekonania, z których powstają zasady. Przekonania i zasady muszą nadawać kierunek woli, budzić ją do życia, chronić przed zboczeniami, hartować ją w walce z przeciwnościami, aby się stała przewodniczką wśród najrozmaitszych stosunków, jakie człowieka czekają.

Zasady muszą się w głębi duszy u każdego człowieka tworzyć, nie można ich wmówić, narzucić, ani nakazać; tylko wtedy można na ich skuteczność liczyć, kiedy zrosną się z całą istotą i treścią umysłowego życia i tkwią w niem, jako składowa część w nierozerwalnym związku. Zasady te tworzą się zwolna, stopniowo, i ze skromnych zawiązków krystalizują się, urastają w siłę.

A ważne to chwile, kiedy one zaczynają powstawać. Wtedy cała uwaga wychowawcy skupić się powinna na bieg myśli i uczuć, na całe zachowanie się wychowanka. Już w zabawach swoich i przy najswobodniejszem życiu tworzą sobie dzieci pewne reguły. Baczny i bystry wychowawca spostrzega je i stwierdza, gdy gromadka dzieci, naśladując starszych, rozdziela między siebie role, przedstawia to sędziów i podsądnych, to zbójów i urządzane na nich obławy, wreszcie, gospodarzy domu i gości, nauczycieli i uczniów, a dla każdej roli przepisuje pewien sposób postępowania i zachowania się. Reguły te jednak, które zwykle żywcem i mechanicznie przejęte bywają od starszych, jakkolwiek są interesujące dla obserwatora, jako wyraz wyobraźni i kierunku myśli dziecięcej, nie mają często dla moralności poważnego znaczenia. Dzieci łatwo o nich zapominają i niejednokrotnie ich nie słuchają.

Z czasem — trudno powiedzieć kiedy, może koło 12-go, 14-go roku życia — chłopcy nietylko wśród zabawy, ale zresztą w życiu, w szkole, w stosunkach rodzinnych, w obcowaniu z ludźmi z poza rodziny i domu, zaczynają postępować według pewnego planu. W szkole obmyślają sposoby zadowolenia lub oszukania nauczycieli według ich charakteru; poza szkołą snują, a czasem i próbują wykonać różne zamysły wyzwolenia się z pod opieki, ucieczki w świat, do innych krajów, na wojnę itp.; w domu wbrew woli rodziców i opiekunów dążą do wprowadzenia innego porządku w trybie powszedniego życia, zawierają układy z kolegami, lub z pewną częścią rodzeństwa, albo z domownikami, aby ich pozyskać dla swoich zamiarów; w nauce układają programy wykształcenia innego, niż to, jakie szkoła daje; w życiu buntują się przeciw krępującym zwyczajom i obyczajom. Często nie lubią się zdradzać ze swojemi myślami, rozważają je w cichości i skrytości, ale zwykle nie mają dość mocy panowania nad sobą, by się z niemi ukryć przed innymi. Zwykle zwierzają się najzaufańszym z swych tajemnic, a ci ich najczęściej zdradzają. Często lubią rozprawiać i dowodzić, wdawać się w krytykę tego, co im się poleca. W tym czasie obowiązkiem wychowawcy jest dopatrzyć się, co chłopcy robią i planują, a gdy chcą dyskusyi, wdać się w nią, chociażby była niedogodna. Fantazya nieraz pobudza umysł i uczucia do dziwnych pomysłów i zachcianek, tak, że niejednokrotnie starszy człowiek nie znajduje dosyć przekonywujących argumentów, ażeby rozu-

mowaniem zbić je i wykazać ich bezpodstawność. Niekiedy trzeba młodemu powiedzieć, że zawcześnie chce coś wiedzieć, że jeszcze jest za młody i niedoświadczony, że później, kiedyś, przekona się, że zostawał w błędzie. Umysł w tym wieku przedstawia jakieś wzburzenie i niepokój, co niewątpliwie zostaje w związku z budzącym się, a nieświadomym popędem płciowym i dojrzewaniem fizycznem. Często rady sobie chłopiec dać nie może, krew kipi, a myśli i uczucia kryzys przechodzą. Często podobny stan wywołują inne przyczyny. Dojrzewający fizycznie młodzieniec zwykle nie wyobraża sobie, ile to trudów i walk wymaga niejedno przeprowadzenie planu, nie wie, ile już ludzie pracy w tym celu łożyli.

Niebezpieczna to jest pora dla wieku młodego, przejście ciężkie, rozstrzygające nieraz w dalszym kierunku życia. Dla wychowawcy często niemała to troska, wymagająca i znajomości psychologii i wytężenia umysłu, niestrudzonej cierpliwości, spokoju i wyrozumiałości, dopóki fala podniecenia nie przejdzie. W wypadkach, nie grożących niebezpieczeństwem, trzeba czasem zostawić wolne pole planom, zwłaszcza jeżeli dorywczo są powzięte. Wtedy należy przypilnować, aby uczeń konsekwentnie według swoich myśli działał, aż się sam w swoje sidła złapie; w końcu zawstydzić go. Innym razem uczeń niby rozsądnie myśli, ale wbrew zasadom moralności. Tu musi wychowawca bardzo zręcznie wykazać błąd, szczególnie wskazując na dalsze konsekwencye i ostatecznie szkodliwy dla młodzieńca i dla drugich wynik. Czasem przyznać można słuszność rozumowaniu, jako logicznemu wywodowi, ale udowodnić jednostronność wniosków i pouczyć o konieczności uwzględniania wszelkich, możliwych okoliczności.

Zwykle w tym okresie życia traktujemy młodzież lekceważąco, z góry; szczególnie tak czynią ojcowie i nauczyciele z usposobieniem energicznem i stanowczem. Nie dopuszczają dyskusyi, lecz narzucają swoje zdanie bezwzględnie. Jeżeli młodzieniec niema siły zuchwalstwa, zwykle przycichnie i stara się iść za przewodnictwem opiekuna. Jest to jednak uległość pozorna, w głębi duszy młodej pozostaje ukryty, ferment buntu, rozgoryczenie i niechęć tajona. Człowiek w tym wieku potrzebuje wypowiedzieć się, przeto nie godzi mu się tego odmawiać, inaczej myśli nurtują w utajeniu i mogą zejść na błędne drogi. Przygarnięcia wymaga ten wiek, łagodnego przemówienia, roztrząsania dotychczasowej przeszłości i niejako wspólnego zastanowienia się nad przyszłością, życzliwego wejścia w wewnętrzne życie ucznia, w jego myślenie i uczucia.

Nie zawsze jako wychowawcy mamy świadomość, jak to z młodzieżą w tym czasie, kiedy kiełkują w niej postanowienia i zasady, postępować należy, a może mamy tę świadomość zbyt rzadko. Że młodzież, gdy się kończy jej wiek chłopięcy, sprawia wychowawcom bardzo wiele kłopotów, o tem wiemy wszyscy; wiedzą rodzice w domu, gdy chłopiec wyrywa się z pod ich kierownictwa, wie szkoła, jakie są trudności w prowadzeniu średnich klas gimnazyalnych. Stwierdzamy, że wtedy już nie jest dzieckiem, aby powolnie i pokornie poddał się wszelkim zarządzeniom z góry, a nie

jest jeszcze dosyć dojrzałym, aby mu do rozumu przemówić można skutecznie. Szkoła liczy na wpływ rodziców i chce im zostawić troskę czuwania; rodzice rachują na szkołę, pocieszając się nadzieją jej dobroczynnego wpływu. Otóż warto zwrócić uwagę, że mimo trudności, przecież możebnym ów wpływ jest i to w taki sposób, jaki określiliśmy powyżej, i że wpływ ów obowiązuje zarówno rodziców i opiekunów domowych, jak i szkołę. Rodzice często w obawie żyją o swoich synów, jakimi będą, gdy dorosną, i często z bolesnem uczuciem widzą, że dorastający synowie w złym kierunku idą. Może dlatego, że w owej przejściowej epoce życia nie wglądnęli we wnętrze duszy młodej, a potem, gdy bez ich pomocy błędne myśli wzrosły, jest zapóźno. Szkoła, jeżeli nie jest w ręku bardzo rozumnych kierowników, zajęta nauką i mająca pod okiem młodzież tylko w czasie godzin szkolnych, przy większej zwłaszcza liczbie uczniów, przeocza albo nie umie przeniknąć do duszy uczniów. O ile możności powinna tu być wspólna praca i wyręczająca się wzajem. Rodzice nie powinni wszystkiego składać na szkołę, lecz jeżeli są wykształceni, powinni sami w domu młodzieżą w tym wieku, o którym mówimy, zająć się szczerze i gorliwie, a porozumienia tylko i pomocy szukać w szkole przez bliższe z nią zawiązanie stosunków. Jeżeli rodzice są mało wykształceni, w takim razie szkoła powinna w miarę możności otoczyć szczególną opieką ten wiek młodzieży, rodziców poniekąd zastąpić i, jeźli się da, pouczyć.

Nie zawsze także młodzież sama daje powód i pobudkę do poważnych myśli o jej przełomowych latach. Są natury dobre, spokojne i łagodne, w których owe wzburzenia, o których wyżej mówiliśmy, przechodzą łagodnie i bez znacznych wstrząśnień; są natury rozumne, które chociaż nieporadnie i chwiejnie, ale w przybliżeniu trafnie, same sobie drogi dobrej szukają i znajdą, same korzystają z przykładów, słów przygodnych i nauki dla własnego wyrobienia się. Ale są znowu natury nie całkiem pozbawione dobroci i rozsądku, ale silne, wybuchowe, niesforne i energiczne, i te potrzebują najwięcej opieki i powiedzmy otwarcie, zasługują na nią, bo to często są natury, z których w przyszłości wyróść mogą ludzie niepowszedniej miary, a jeźli są zaniedbane, staną się dla społeczeństwa straceni, a nawet szkodliwi.

Jeżeli się wychowanka nie zaniedba w czasie, w którym na młodzieńca wyrasta, albo jeżeli jego własna dobra natura przetrwa szczęśliwie wiek przełomowy, to zwolna tworzą się w nim już coraz więcej stałe moralne poglądy i wolą jego kierują. Proces ten jednak łączy się z wieloma chwiejnościami i przeszkodami. Wiek młody jest gorący, żądny czynu, myśl żywa i śmiała, a siły już dostatecznie rozwinięte, aby rzeczywiście do działania i urzeczywistniania planów przystąpić i z pewną wytrwałością je przeprowadzać. Doświadczenie życiowe oczywiście jeszcze za małe, jakże doniosłe wyniki powstać mogą z pozornie niewinnych pierwszych kroków, jakie niebezpieczeństwa z przyzwyczajeń! Brak spokoju wewnętrznego i zdrowego sądu. Gdyby młody mógł tak spokojnie i przedmiotowo na życie

patrzeć, jak zdoła starszy, to niejednegoby zaniechał, nawet nie próbował zaczynać. Wiek młody tuż po wyrośnięciu z chłopięctwa potrzebuje zabaw, poza zwykłym porządkiem życia, czy to domowym, czy w szkole wprowadzonym, szuka rozrywki i zatrudnienia całkiem własnego, bo budzi się w nim samodzielność, pragnienie własnego życia, próby sił, bez niczyjego kierownictwa ani pobudki. Są to objawy nietylko naturalne i dobre, ale i pożądane, bo inaczej nie mógłby się człowiek wyrobić. Zostawić je trzeba, nawet cieszyć się z nich, nie tłumić, ale trzeba na nie uważać, niejako z boku stać i przypatrywać im się.

Jeżeli rozrywki są pełne fantazyi, rozmaitości i odmiany, bujne w pomysłach, to niema o niego obawy: więc np. jeżeli chłopiec piętnastoszesnastoletni raz lubi w piłkę zagrać, innym razem większą wycieczkę zrobić, używa kąpieli i próbuje pływać, uprawia ślizgawkę, lub inne sporty zimowe, raz czyta opisy podróży i o niej marzy, innym razem prowadzi dysputy naukowe z kolegami i t. p.; ale niebezpieczeństwem grożą więcej ciche, a jednostajne i ciągłe zabawy, np. gry w karty, spekulacye pieniężne, propagandy polityczne i socyalne, życie hulaszcze w knajpach itd. Z nich, jeżeli dłużej trwają, powstają namiętności, ogarniające z czasem umysł z taką siłą, że już nad niemi człowiek zapanować nie zdoła. Wtedy porywają go za sobą bez ratunku i pogrążają w nikczemne życie i zgubę fizyczną i moralną. Zadaniem wychowawcy być musi, nie dopuścić do rozwinięcia się namiętności. Uważać zatem powinien, aby przez odmawianie zwykłych potrzeb, np. żywności, lub ruchu, nie wywoływać gwałtownych pragnień, cichych z początku, a potem wybuchających z ogromną niepowstrzymaną siłą, ażeby także znowu przez przesadne dogadzanie i powolność nie zaszczepiać niezwyciężonego nałogu. Konieczne potrzeby wieku należy zaspokajać, pozwalać na użycie, ale zawsze w miarę, nadmiernego używania odmówić, przedmiot żądzy usunąć, albo przynajmniej na późniejszy czas odłożyć, zająć pracą. Wymaga np. wiele pracy nauka, ale jeszcze poza nią zostaje dosyć czasu i sił do zużycia i do wytworzenia namiętności. Dobrze jest zatem poddać i pozwolić na zajęcia, pochłaniające w pożyteczny sposób ruchliwość umysłu. Można uczyć sztuki jakiejkolwiek, chociażby talentu nie było, byle doprowadzić do jakiegoś wyniku, zachęcić do mechanicznych robót, zbierania owadów, roślin, do ogrodnictwa itp.

Jeżeli spostrzegamy, że namiętność nie dość wcześnie zauważona, postąpiła znacznie i objawia się stale, w takim razie niema innej rady, jak narzucić kierunek pracy zdrowy i pożyteczny, aby młodzieńca od niechybnej zguby ratować.

Wszystko to są środki ochronne, aby utrzymać go na gruncie umysłowego życia, szczególnie co się tyczy woli, i o ile możności czysty i zdrowy pogląd na świat i życie zachować. Do tego celu wszystkie wyniki wychowawcy dążyć powinny i to właśnie w tym wieku, kiedy wychowanek na młodzieńca wyrasta. Nieuwaga na ten czas i zaniedbanie może sprawić, że

młody stanie się szulerem, pijakiem, martnotrawcą, albo skąpcem, lubieżnym rozpustnikiem, lub lekkoduchem. Niebezpieczeństwo grozi tem więcej, im natura wychowanka jest silniejsza i rzutniejsza, ale także im poważniejsza i wytrwalsza. Wcześniej, za chłopięcych lat, działać w tym kierunku nie pora, bo wtedy życie jeszcze zbyt ruchliwe i naiwne nie zostawia trwałych śladów; potem jest za późno i tylko z niesłychanie ciężką walką można młodego człowieka ze złej drogi sprowadzić. Z obawą zwykle rodzice myślą, co będzie z syna, gdy dorośnie, fatalistycznie prawie na przyszłość patrzą, licząc na opiekę Boską, lub czysty wypadek, jak im się syn pokieruje. Tymczasem prawie w ręku mają tę przyszłość: wieku przejściowego muszą pilnować, od tego zależy, jakim młodzieniec ostatecznie będzie. Powiadają, że dobre gniazdo jest rękojmią wartości człowieka: to znaczy dobra matka. I rzeczywiście wpływ kobiety, która więcej umie wyrozumieć, co się z synem jej dzieje w tej przełomowej chwili, i miłością wnika w jego serce, oddziaływa więcej na młodego syna, niż ojciec, który raczej despotycznie i stanowczo chce rozstrzygać w chwilach naturalnej chwiejności młodzieńca, a decydującem słowem więcej do skrytości pobudza, niż rzeczywiście kieruje.

Zapobieganie zawczesnym, a szkodliwym przyzwyczajeniom, oraz zgubnym nałogom i groźnym namiętnościom, to dopiero pierwsza część pracy nad kształceniem woli w dojrzewającym młodzieńcu. Tymczasem wielu mniema, że byle nie dopuścić do złych nawyknień, to sama natura młodzieńca, instynktownie znajdzie dobrą drogę i na niej się utrzyma. Poniekąd mają słuszność. Dobro bowiem moralne, reguły etyczne w porównaniu ze złem i nikczemnością, mają to do siebie, że jeżeli tylko człowiek spokojnie i bez uprzedzeń na nie patrzy, uzna je, a uznawszy, przynajmniej starać się będzie według nich postępować. Widać to dosyć wyraźnie, gdy młody człowiek ma przed sobą żywe przykłady na innych ludziach z otoczenia. Jeżeli widzi zły przykład w całej jego nagości, prawie zawsze odrazę do niego czuje; przewrotność, podłość, zbrodnia, kłamstwo, fałsz, obłuda budzi w nim wstręt; dobroć, prawość, rzetelność, szlachetność, sprawiedliwość zyskuje co najmniej uznanie. Do naśladowania zła nie jest skory, chyba że jakiś uboczny w tem ma interes. Prawda, że i do naśladowania dobrego przykładu nie prędko i nie zawsze jest pochopny, zwłaszcza, że często uważa go za rzecz naturalną; ale właśnie w tem odzywa się w nim głos zdrowej natury, i tylko zachęty i pomyślnych warunków potrzeba, aby go naśladować próbował.

Już jednak, jeśli idzie o przykłady, niejednokrotnie mogą one myśl młodzieńca zamącić. Gdy wchodzi w większe koła towarzyskie, olśni go nieraz fałszywy blask powodzenia i renoma wśród ludzi, oparta na powierzchownych zaletach i reklamie. Trzeba wtedy czegoś więcej, niż samorodnego instynktu. A przecież nie tylko przykładami przeprowadza się kształcenie moralne; wymaga ono wyrobienia pozytywnych zasad i przekonań.

Tu zachwiać się można, jakie to mają być zasady i przekonania.

Odwołać się musimy na to, cośmy poprzednio o zadaniu życia, o etyce powiedzieli. Pracowały nad tem setki pokoleń ludzkich od najdawniejszych czasów, nie ażeby wynaleźć podstawy moralne, lecz żeby je stwierdzić doświadczeniem. Były różne systemy nauki etyki, stawianie niezłomnych przepisów, ale ostatecznie stwierdzono najgłówniejsze i najistotniejsze. Dziś przeżywamy również przewrót i odrzucenie wszystkiego, co dotąd obowiązywało; ale mimo te wszystkie chwiejności, pozostają pewne zasady, które wszyscy uznają z wyjątkiem chyba zwyrodniałych indywiduów, których zdanie możemy spokojnie na uboczu zostawić. Jedne tyczą się człowieka, jako jednostki samej w sobie i wartości jego indywidualnej, osobistej; inne odnoszą się do człowieka, jako żyjącego w społeczeństwie. Do pierwszych należą: obowiązek dążenia do własnego rozwoju i wydoskonalenia jak najzupełniejszego, tudzież obowiązek utrzymania zgodności między wewnętrznem przekonaniem a całem postępowaniem. Do drugich życzliwość dla otoczenia i poszanowanie społecznego porządku, objawiające się w zastosowaniu się do prawa i w poczuciu słuszności i sprawiedliwości. Niewiele jest tych zasad, ale wystarczają do prawidłowego życia osobistego i w związku ze społeczeństwem, narodem i ludzkością. Chociaż ich jest niewiele, jednak mają w sobie tyle odcieni i szczegółowych zastosowań, że obszar ich rozszerza się na wielkie rozmiary i w zastosowaniu obejmuje całą rozmaitość i wszechstronność życia ludzkiego.

Wiele tu robi nauka sama. Ona przedstawia, szczególnie w historyi i literaturze fakta, charaktery i czyny, dowodzące naocznie, jak postępować najlepiej. Ona zarazem rozszerza widnokrąg myśli, rozwija sąd, wyrabia umysł i wydoskonala wszelkie jego składniki, podnosi wartość człowieka. Dokonywa tego wszelka nauka w jakiejkolwiek dziedzinie, ale szczególnie, gdy prowadzi do rozważania życia ludzkiego, nauka, dotycząca zagadnień filozofii i religii. Uczeń, kształcony w różnych działach umiejętności, rośnie umysłowo, idzie w górę, duch jego się rozwija, a wśród tego przesuwają się przed jego oczyma zjawiska, godne naśladowania i godne odrzucenia.

Nauce równolegle towarzyszy życie własne, osobiste. Życie młodego chłopca i dorastającego młodzieńca jest tak samo życiem, jak życie człowieka dorosłego i dojrzałego, tylko niejako w miniaturze, jako mikrokosmos. Cenimy w ludziach dojrzałych prawość charakteru, jeżeli się przekonamy, że na nich zawsze liczyć można, że słowa ich to nie złudna zasłona rzeczywistych myśli, a czyny i postępowanie to nie pokrywka podstępnych zamiarów i dążności, lecz że to, co na zewnątrz w nich się widzi, to odsłania wiernie i rzetelnie wnętrze ich ducha i serca. Co w dorosłych wśród walk i trudności życia za szacowne uznajemy, to w młodym wieku ma być na małą skalę, w ograniczonym zakresie, ale z temi samemi cechami. Zwykle sami chłopcy z naturalnego poczucia, nie dopiero nauczeni, umieją prawość osądzić i dobitnie i wyraźnie sąd swój dają poznać. Nie cierpią kłamców i fałszywych kolegów, lekceważą blagierów, nienawidzą t. z. lizusów. Nie trzeba im przypominać, że słowa i czyny powinny zgadzać się z przekonaniami,

i na odwrót, ani też nawet nie byłoby wporę o tem mówić i kłaść na to nacisku, bo przekonania młodych nie są i nie mogą być dla braku doświadczenia dość stanowcze i pewne. W życiu nawet dojrzalszej młodzieży sama przez się ta zgodność jest łatwiejsza i częstsza, niż w starszych, bo całe to życie młode obraca się w szczuplejszym zakresie myśli i nie tyle, co u starszych, siły nad sobą wymaga. Błędy w tym kierunku trafiają się wśród młodzieży albo z powodu miękkości serca, gdy się koledze czy bliźniemu pomoc daje, i przed szkodą broni, albo z dumy zawczesnej i ufności w siłę przekonań swoich, które nieraz są zarozumiałem widzi mi się i prowadzą do zimnej obojętności. Lepiej tylko obserwować, w razie błędu łagodnie i ostrożnie mylne pojęcie prostować, wreszcie czekać, aż się poglądy rozszerzą i wyjaśnią.

Pożycie wspólne ludzi dorosłych czy to w mniejszych kołach towarzyskich, czy w rozległych związkach narodowych, szczepowych, państwowych, czy nareszcie całej ludzkości, wymaga od każdej jednostki pewnych warunków zachowania się, które umożliwiają utrzymanie wzajemnych stosunków w sposób jak najdogodniejszy i najtrwalszy dla wszystkich. Tymi koniecznymi warunkami są: wzajemna życzliwość, poszanowanie prawa i poczucie sprawiedliwości czyli słuszności. Życzliwość, jako przeciwdziałanie niezdrowemu egoizmowi. Że każdy dbać o siebie powinien, troszczyć się o rozwój własnych sił umysłowych i fizycznych, pracować nad zdobyciem niezależności, w ogóle podnieść wartość swojej osoby, to się rozumie samo przez się i przeciw temu żadna etyka nie może występować. To nie jest samolubstwo, lecz naturalna powinność. Egoizm zaczyna się dopiero, gdy człowiek tak dalece tylko na siebie zwraca jednostronnie uwagę, że staje się obojętnym dla innych i tylko tyle się nimi zajmuje, ile ich dla własnej korzyści wyzyskać może. Taki egoizm jest nierozsądny i dla samego egoisty zgubny. Prawda, że przy pewnym sprycie i przebiegłości dochodzi egoista nieraz do zamierzonych celów, szczególnie do materyalnego dobrobytu, stanowiska i wpływu; ale ostatecznie szczęśliwym być nie może, bo zdobywszy upragniony plon samolubny, czuje się przedmiotem jawnej lub skrytej pogardy.

Słyszymy nieraz, że szlachetny, prawy charakter, jeżeli się życzliwie odnosi do podobnie z nim myślących, to nie może okazywać sympatyi ludziom przeciwnych im zasad i musi odtrącić ich od siebie. Oczywiście człowiek taki nie może kompromisu zawierać ze złymi, sprzeciwiałoby się to mocy jego przekonań; ale jest to potępienie zła samego w sobie. Potępia on złych, ale zawsze z myślą i pragnieniem, aby się stali dobrymi, a więc z rozumną dla nich i dla ich losu życzliwością.

Człowiek o charakterze prawym, podrażniony w najżywotniejszych swych uczuciach lub interesach przez ludzi przewrotnych, może się ku nim na chwilę nienawiścią, a nawet żądzą odwetu zapalić; ale jeżeli istotnie zasadami etyki jest przejęty, nawet wtedy uzna w nieprzyjaciołach istoty sobie równe, dla których jako ludzi winien przebaczenie i życzliwość. Takiego uczucia nie znał świat starożytny ani żydowski, głoszący zasadę: ząb za ząb,

oko za oko. Dopiero Chrystus przez swą nieskończoną miłość dla ludzi, a chrześciaństwo w imię Jego posunęło kulturę ludzkości na wzniosły szczebel bezwzględnej życzliwości dla wszystkich, i tych, co są nieprzyjaciołmi naszymi i tych, co nam źle czynią.

Przy wychowaniu młodzieży kształcenie życzliwości pierwszorzędne zajmuje miejsce. Bywają dzieci z natury tak dobre, że nietylko nie sprawiają innym przykrości, odczuwając żywo uczucia innych, ale nawet wobec drażliwych między starszymi osobami stosunków, ich niedoli, nieszczęścia, czują potrzebę świadczenia im czegoś dobrego, oddania im jakiejś przysługi, byle tylko złagodzić przykre ich położenie, do którego same nie dały powodu. Zostawić im trzeba tę cenną naturę, uznać i zadowolenie okazać. Czuwać tylko nad tem, ażeby dobroć nie przeszła w czułostkowość. Jakkolwiek religia rozwija w dziecku miłość bliźniego, starać się jednak wcześnie należy, aby i poza religią budzić w niem uczucia życzliwości. Ustrój religijny może się zmienić gdy dziecko wyrasta w chłopca i młodzieńca, budzi się w nim niby męskość, a wtedy łatwo wystąpić może egoizm. Nie dopuści do niego życzliwość, na głębszym gruncie rozsądku i uznania jej potrzeby oparta.

Najczęściej życie młode rozwija się bujnie z przewagą umysłową i fizyczną, a uczucie usuwa się na plan drugi. Trzeba więc w praktyce podsuwać młodym sposobność i zwracać ich uwagę, aby współczuli radości i przykrości innych. Gdy widzą szczęśliwych i uradowanych, skłaniać do okazania stąd zadowolenia; w innych wypadkach poddawać, aby komu trzeba pomogli, z kłopotu starali się wydobyć, przysługą, darem i ofiarą przykrość złagodzili. Młodzież łatwo da się do tego skłonić. Tylko tu znowu trzeba dawać baczenie, ażeby dowodów życzliwości nie uważali za wspaniałomyślność i łaskę, lecz za prosty obowiązek i rzecz naturalną.

Życzliwość objawia się czasem błędnie np. w usiłowaniu wybawienia kolegi od kary, gdy przestępstwo popełnił, i przyjęcia na siebie jego winy. Wtedy można do rozsądku ucznia przemówić, i jeżeli jest myślący, da się przekonać, że taką przysługą raczej szkodzi, niż pomaga współtowarzyszowi.

Młodzież normalna i zdrowa jest pełna życia i ruchu. Spokojnie się nie może zachować, ciągle chce być czynną. Gromadzi się w większej liczbie w szkole, albo stykając się w życiu prywatnem z rówiennikami, musi wpadać w spory. Są one w życiu młodzieży nieuniknione, można powiedzieć, naturalne. Na obronę doraźną i energiczną trzeba nawet pozwolić, a przynajmniej nie brać jej za złe, byle nie przekraczała miary przyzwoitości i pamiętała o poszanowaniu przeciwnika. Są jednak spory i spory. Mogą one być w przedmiotach naukowych, gdy się zdania przeciwne ścierają; przy zabawie, gdy jeden drugiego bystrością i pomysłem prześcignąć się stara, albo przy fizycznych ćwiczeniach zręcznością i siłą przewyższyć. Takie spory są pożądane, i młodzież je lubi; takie można wywoływać i do nich zachęcać, zwracając jednak uwagę, by zdolniejszy, silniejszy, nie wywyższał się i nie wpadał w zarozumiałość; słabszego zaś i mniej zdolnego należy brać w obronę,

jeżeli zrobił, na co mu siły pozwajają, nie stawiać mu zanadto przykładu zdolniejszych, nie upokarzać, aby nie wywoływać zazdrości.

Kształcenie poczucia prawa. Są jednak spory innego rodzaju np. o własność, o kompetencyą, o spełnienie danej obietnicy. Te lubo przykre, bo obudzają niesmak i rozdrażniają młodzież, nastręczają jednak możność kształcenia poczucia prawa, bo rzeczywiście jest to kwestya prawna, ażeby tego, co kto posiada, inny nie zabierał, ani też nie pozwalał sobie na samowolne czyny, które innym sprawiają przykrość, lub ograniczają ich swobodę; wreszcie, ażeby każdy dotrzymywał danego słowa i t. p. Również do tego celu prowadzi ścisłe spełnianie przepisów szkolnych i wszelkich praw ustanowionych, o ile te uczniów obowiązują. Przykrość, jakiej młody chłopiec doznaje przy wykroczeniu przeciwko ustanowionym przepisom; przyjemne uczucie, gdy tych wykroczeń nie popełnia: uczy go, jak doniosłe znaczenie mają stosunki prawne.

W kształceniu poznania prawa musi współdziałać wychowawca. Rozumny i baczny kierownik młodzieży powinien w każdym wypadku swą powagą sprawę rozstrzygać. N. p. gdy idzie o własność, nie pozwalać stanowczo na przyswajanie sobie i zabieranie nawet najdrobniejszej obcej rzeczy; gdy idzie o kompetencyą, pouczyć i dopilnować, ażeby każdy własnością swą rozporządzał w tych granicach, w jakich mu jej używać dozwolono; nawet własnych rzeczy lekkomyślnie mu niszczyć nie wolno, gdyż je nie własną pracą, lecz z daru rodziców otrzymuje; wreszcie, gdy idzie o przyrzeczenia, zniewalać do ich dotrzymania, chociażby się w rzeczywistości okazały niemożliwemi. Będzie to miało ten skutek, iż doznawszy z tego powodu dotkliwych kłopotów i zawikłań, będzie na później mniej pochopny do robienia przyrzeczeń.

Szczególnie u nas, gdzie poznanie prawa nawet w starszych osobach jest słabo rozwinięte i chwiejne, powinniśmy zaraz w samych początkach życia młodzieży, na wszelkie stosunki prawne baczną zwracać uwagę.

Rozwijanie poczucia sprawiedliwości. W blizkim stosunku z poczuciem prawa zostaje poczucie słuszności czyli sprawiedliwości. Uczniowie zwykle mówią o sprawiedliwości nauczyciela przy ocenie ich nauki, pracy i zachowania się. Pod tym względem mają nadzwyczaj bystry i trafny sąd, zwłaszcza gdy idzie o uznanie ich postępów, i co do tego są tak drażliwi, że nauczyciel w ich mniemaniu niesprawiedliwy, traci w ich oczach powagę i szacunek. Taki sam stosunek wytwarza się nie raz pomiędzy dziećmi, a rodzicami, tylko drażliwość dzieci na wypadek niesprawiedliwości ojca lub matki, łagodzi wrodzone uczucie miłości. Nie rozumieją jednak młodzi, jak trudnem jest znalezienie odpowiedniej miary dla należytego odpłacenia za uczynki dobre i złe, dobre według sił, złe czy to z zaniedbania, czy też z zamiaru i podstępu. Nic dziwnego, bo nawet dorośli i bardzo wykształceni często z tych trudności nie zdają sobie sprawy. Widać jednak już z tego, jak ogromne ma znaczenie, jak największa skrupulatność nauczyciela przy klasyfikowaniu oraz sprawiedliwość rodziców, zwłaszcza, jeżeli jest w domu dzieci kilkoro. Mło-

dzież odczuwa niejako na własnej skórze znaczenie i doniosłość sprawiedliwości i wyrabia sobie o niej pojęcie.

Ale także we własnem współżyciu młodzieży otwiera się pole do zastosowania zasad sprawiedliwości. W ciągłem zetknięciu ze sobą jeden drugiemu raz po raz przy żywem usposobieniu wyświadcza przysługę, a niekiedy krzywdzi go. Wrodzony nam zmysł domaga się równoważnika, a przynajmniej myśli o tem, że za dobro należy się odpłacać dobrem, za zło, doznanie jego skutków. Jeżeli wśród starszych uznajemy, że niepodobna, aby doświadczający dobrodziejstwa osobiście mógł równą miarą za nie odmierzyć, a za krzywdę rekompensatę znaleźć, to tem bardziej wśród młodzieży staje się to niemożliwem z niedojrzałości sądu i braku doświadczenia. Natychmiastowa odpłata częstokroć wywołuje nawet przykre wrażenie, bo daje pozór, jak gdyby obdarowany, pragnął się za jakąbądź cenę z dobroczyńcą skwitować. Tymczasem wystarczy tu wdzięczne serce ze strony obdarzonego, a wewnętrzne zadowolenie po stronie dobrze czyniącego. Wychowawca w tym kierunku powinien wpływ odpowiednio wywierać. Atoli między młodzieżą bywają wypadki nierzadkie pokrzywdzenia. Skrzywdzony zwykle w gniewie pożąda zemsty. Jeżeli natychmiast w pierwszym odruchu odetnie się, można na to pozwolić. Ale na zemstę nigdy, bo sama w sobie jest złą, grzeszy przeciw zasadzie życzliwości i miłości bliźniego i niemal zawsze wywołuje odwet, aż doprowadza do nienawiści i rozrywa stosunki ludzkie.

W życiu społecznem nie skrzywdzony wymierza karę, lecz sądy; nie ten, kto odbiera dobrodziejstwo zdoła za nie odpłacić się, i nagroda jest często w samem poczuciu, że się dobrze zrobiło, a jeśli to nas nie zadawala, to liczymy na sprawiedliwość Bożą, na nagrodę po tem życiu. W sferze wychowania młodzieży nie możemy jej uczyć sprawiedliwości; możemy tylko pod tym względem oddziaływać własnym przykładem, stawiać jej na oczy ideały dziejowe lub współczesne, przejąć ją duchem chrześciańskim.

Moralność w praktyce. Do należytego umoralnienia młodzieży trzeba jeszcze zebrania oddzielnych reguł w całość. Młodzież w dojrzalszym wieku, gdy się naukowo kształci, szuka związku myśli. Często się trafia słyszeć wśród niej, że łatwo mówić o moralności, głosić, jakie powinny być jej zasady, ale co innego praktyka życia i to, co człowiek rzeczywiście i naprawdę zrobić może. Rozumowanie takie jest niebezpieczne, oddziela się tu teorya od praktyki, teoryą zostawia na uboczu, a w życiu robi się inaczej.

Młodzież wśród nauki, szczególniej religii, historyi, czytaniu dzieł wybitnych pisarzów dowiaduje się o dobrych zasadach postępowania; w obcowaniu z współtowarzyszami, w żywej praktyce przechodzi różne etyczne stosunki, patrząc na otaczające ją osoby, widzi najrozmaitsze przykłady dobre i złe. Gdyby te wszystkie kierunki szły w jej myśli odosobnione, tak, jak to często bywa, to moralność jej samej mogłaby się zachwiać i pozostawać w niepewności, jak żyć, jak działać należy. Trzeba jej więc pomódz. Trzeba raz po raz zwracać jej uwagę, co w życiu koleżeńskiem, co w żywych przykładach, co w pismach uważa się za godne uznania, a co za naganne. Trzeba

pomódz jej zebrać wszystko, co jest istotne, a rozrzucone, do zastanowienia się nad tem skłaniać. Stąd już niedaleka droga, by zastosowanie do siebie zrobiła. Zadanie wychowawcy jest tu bardzo trudne, ale rozstrzygające.

Moralność nie polega na przymuszaniu, ani na obrachowaniu następstw, lecz na sumieniu własnem. Sumienie ucznia odzywa się, a raczej odzywać się powinno z natury; ale ileż to razy przygłusza je i mąci zły przykład żywy, namowa podstępna, szkodliwa lektura, lub unosi go młoda fizyczna i umysłowa porywczość, a czemu często jeszcze dopomaga wrodzona lekkomyślność, szukanie łatwych rozkoszy, poniżające lenistwo. Więc, o ile sumienie traci na sile, o tyle głos jego ma wychowawca zastąpić. Uczyni to skutecznie tylko wtedy, gdy umie patrzeć w głąb' duszy wychowanka. Gdy ten to odczuje, gdy spostrzeże, iż wychowawca o dobru jego szczerze myśli, uzna w nim pewne oparcie i pomoc przeciw własnej słabości. Trzeba więc czasem umieć pochwycić sposobność, by serdeczniej i poufalej z wychowankiem pomówić, korzystając np. z wypadków, gdy ten przez zaniedbanie swych obowiązków, albo jakieś wybryki znajdzie się w trudnem, kłopotliwem, a nawet bez wyścia położeniu. Trzeba wtedy z nim niejako wspólnie rozważyć, co się z nim i w nim dzieje, z cierpliwością przyjąć wszelkie usprawiedliwienia, a gdy się zyska zaufanie, nieraz i cierpką prawdę powiedzieć i ostrzedz, aby się na usprawiedliwianiu nie opierał, zastanowić się wspólnie nad dotychczasowem zachowaniem się jego, odnaleźć wpływy, którym ulegał, podnieść ducha uznaniem dobrych w nim przymiotów i na nich, na zaletach i walkach jego przeciw złemu budować przyszłość dobrą i pożądaną. Należy tylko brać to wszystko spokojnie, bez drażliwości, lub górnych frazesów, bo ostatecznie musimy zawsze pamiętać, że to, co w młodzieży jest nagannem i co godnem uznania, właściwie samo w sobie, jak i cała działalność młodzieży niczem wielkiem nie jest. Trzeba to dać uczuć młodzieży, tem więcej że bardzo często chce ona odgrywać rolę dorosłych, zbyt wiele o sobie rozumie. Zarazem jednak wytłómaczyć jej trzeba, że mały zaród złego na przyszłość może mieć doniosłe znaczenie, tę przyszłość przepowiedzieć i do przezorności skłonić.

Przypomina się tu ogromne znaczenie spowiedzi w kościele katolickim. Nie dotykam jej strony religijnej, a podnoszę tylko wpływ na kształcenie moralne. Rachunek sumienia, to właśnie zastanowienie się nad tem, co się robiło i robi, i ocena grzechu i błędu, rozważanie wpływów, które zewnątrz i wewnątrz do zła skłaniały i postanowienie oporu przeciw nim. Bez nagany spowiedź zwykle się nie odbędzie, ale charakter jej polega na łagodności i wysłuchaniu najszczerszego wyznania. Podźwignięcie ducha i zwrócenia energii kud obremu postanowieniu opiera się na zmazaniu winy przez zadośćuczynienie i oczyszczeniu z niej.

Za szczęście i tryumf wychowania można uważać, jeżeli uczeń, wkraczający w wiek dojrzalszy, zaczyna sam o wartości swojej poważnie myśleć. Nie dawałoby zapewnienia dobrej jego przyszłości, gdyby tylko narzucone z góry i wmówione zasady etyczne przyjmował, gdyby się tylko nakazom

i zakazom poddawał, gdyby się tylko obawą przed złemi następstwami kierował; tem gorzej jeszcze przed opinią. Moralność tylko wtedy jest trwała i niezłomna, jeżeli się opiera na własnem wewnętrznem przekonaniu. Na nie składają się różne czynniki. Wykształcenie wyższe i zastanawianie się nad życiem tworzy wyobrażenie o świecie i o porządku w nim panującym; czego rozum dojść nie zdoła, tego dopełnia wiara religijna, myśl o pozaziemskiej sferze, Opatrzności, Bogu, duszy, i jej nieśmiertelności; praktyczne życie otwiera pole do własnych spostrzeżeń. To wszystko powoli godzić się musi, wnikać w rdzeń i istotę duchowego życia, zostawiać w niej osad myśli i uczuć, które z całem życiem umysłowem zrastają się, tworzą w niem tło niezatarte, przenikają na wskroś całą istotę człowieczeństwa.

Jest wielu ludzi na świecie zacnych i czcigodnych, którzy nie lubią mówić o moralności, ani nawet nad nią myśleć; uważają ją za teoryą bezpłodną, książkową. Mają wytknięty kierunek pracy, który sobie albo sami obmyślili i w nim wytrwali, albo im go okoliczności i stosunki sprowadziły. Idąc wytkniętą drogą przy każdej sposobności w praktycznem postępowaniu działają na miejscu trafnie i zgodnie z etyką osobistą i w odniesieniu do życia społecznego. Unikają doktrynerstwa, bo nie chcą się powziętemi z góry ideami krępować; sądzą, że żadne wywody etyczne, chociażby najpiękniejsze, człowieka istotnie dobrym nie czynią, że dopiero, gdy się staje wobec potrzeby czynu, trzeba szukać najwłaściwszego i najdogodniejszego wyjścia, rozumem ważyć, jak zrobić należy.

Mają niewątpliwie zupełną słuszność, ale jeżeli szukamy powodów, dlaczego są takimi, znajdziemy je tylko w tem, że jest w nich grunt moralny. Skąd on się wziął? Nie z natury samej, bo natura nasza ma dobre i złe skłonności, a chyba nikogo niema, w kimby tkwiły tylko same dobre przymioty już z przyrodzonego usposobienia. Sprawia to dopiero wychowanie szkolne czy domowe, byle rozumne, byle z myślą, że w młodym wieku kładzie się podstawy dla przyszłego życia.

Jeżeli wychowanek, pokierowany dobrze i szczęśliwie, tak, że sam, swoją własną wewnętrzną istotą umysłu dostrzeże, co jest dobre i w głębi swojego przekonania uzna je, to prawie niepodobna, ażeby się w nim nie odezwał głos godności moralnej. Gdy się odezwie, to wzbudzi w nim gorącą chęć do wszystkiego, co jest dobre, do walki ze złem, do walki przeprowadzenia dobra wbrew przeszkodom i przeciwnym pokusom. Wtedy jest chwila, rozstrzygająca o jego przyszłości. Rozwój jego inteligencyi podnosi go, wyzwala z pierwotnych zapędów surowej natury. Sam sobie bez niczyjej pomocy mówi, co w nim ma wartość, a co naganne; wtedy moralnie dojrzewa.

Nie dzieje się to bez przejść i wahań. Podobnie jak w wykształceniu naukowem powtarzają się dzieje nauki niemal z wszystkimi błędami i trudami, tak i w rozwoju moralnym. Różne systemy etyczne, jednostronne zapatrywania, rozmaite stopnie ścisłości odbijają się w naszem życiu młodem: epikureizm i stoicyzm, ascetyzm i sceptycyzm, pogańskie i barbarzyńskie pojęcia życia, chrześciańskie religijne poglądy, burzenie wszystkiego i zwie-

rzęce myśli, wszystko to w bujnej fantazyi życia młodzieńczego krótszą lub dłuższą kolej przechodzi, według temperamentówi rzutów samodzielności. Po wszystkich jednak przewrotach dobrze kształcony i wychowany młodzieniec szuka ostatecznego wyjścia. Przed umysłem jego roztaczają się najrozmaitsze nowe i ciekawe rzeczy, nowością swoją uderzają i ciągną ku sobie. Nie można go od tego obronić, ani przed nim zakryć, bo każdy do życia własnego ma wejść, musi iść swoją własną drogą, nie prowadzony i nie kierowany przez nikogo. Ale wtedy jeszcze można mu pomódz doświadczeniem, nauką i wytrawnością starszego przyjaciela.

Prawda, że między ludźmi, nawet bardzo wykształconymi, niewiele znajduje się takich, którzyby z zasad moralności jasno sobie sprawę zdawali i starali się ująć je w zamknięty, skończony pogląd, nie dlatego, iżby to uważali za niepotrzebne lub nieprzydatne, lecz z powodu trudności rzeczy i ponieważ, zajęci życiem, nie mają wprost czasu na rozważanie systemu i studya nad etyką. Mimo to jednak szkoła czy rozumny wychowawca i kierownik w końcu samym opieki nad młodzieńcem, powinień się o to starać, aby mu zestawić wszystko, co się do moralności odnosi i z nim samym rozważyć wartość teoryi i doniosłość jej dla praktycznego życia. Jestto ostatni krok wychowawcy. Kiedy uczeń dojrzeje, należy go raz z pod opieki i rad wypuścić. Wtedy trzeba się samemu cofnąć, pozostawić człowieka samemu sobie, bo zresztą, chociażby nim jeszcze chcieć kierować, na nic by się to nie zdało.

Równocześnie z kształceniem umysłowem i moralnem ciągle zwracać należy uwagę na rozwój fizyczny ucznia, albowiem bez normalnego zdrowia ciała niema mowy o prawidłowem i pełnem życiu duchowem. Uwzględniając tę zasadę, może jednak pedagogika tylko nad tem czuwać, aby pracą umysłową rozwojowi fizycznemu nie stawiać przeszkody, zarządzenia zaś, tyczące się rozwoju ciała i utrzymania zdrowia musi zostawić osobnej nauce hygieny, względnie medycznej. Oto są punkta wytyczne moralnego wychowania człowieka. Na nie też zwróciliśmy głównie w naszym artykule uwagę, gdyż od przeprowadzenia ich w wychowaniu zależy szczęście jednostek i zdrowie społeczeństwa. Natomiast, co do kształcenia umysłu, daliśmy ogólne tylko wskazówki, gdyż szereg artykułów, odnoszących się do dydaktyki i pojedyńczych, wykładanych w szkole początkowej i średniej przedmiotów, znajdzie czytelnik w samej Encyklopedyi Wychowawczej, traktowanych w sposób naukowy i wyczerpujący.

Literatura. Wśród bardzo wielkiej ilości teoryj, powstałych w ciągu XIX wieku i początkach naszego, największą i dominującą wartość mają prace Herbarta „Allgemeine Pädagogik" (wyd. pierwsze w r. 1806) i „Umriss pädagogischer Vorlesengen" (wyd. drugie, pełniejsze w r. 1841) Herbart skorzystał ze wszystkiego, co przed nim najznakomitsi myśliciele o wychowaniu powiedzieli; wyzyskując całe bogactwo rozumnej filozofii, ujął najistotniejsze zagadnienia wychowawcze w związek systematyczny, ale przytem trzeźwo się zawsze liczy z praktyką i rzeczywistością życia. Głębokością myśli przewyższa jego pedagogika poprzedników, ale i z następców nikt mu dotychczas nie dorównał. Jak Herbart ze stanowiska filozoficznego, tak Niemeyer (Grund-

sätze der Erziehung und des Unterrichts, wyd. 1 w r. 1796, rozszerzone jedno z ostatnich w r. 1882-4 w 3 tomach) na gruncie czysto doświadczalnym opracował najlepiej całość pedagogiki, rozważając w bardzo rozumny i spokojny sposób wszystko, cokolwiek wychowania młodzieży tyczyć się może. Na pracach Herbarta i Niemeyera opierają się i z nich korzystają prawie wszyscy nowsi autorowie pedagogik, częścią wprost i otwarcie, częścią nieświadomie i z drugiej ręki, a jeśli od nich odstępują, to najczęściej z niezbyt wielkiem szczęściem. Nawet w znacznej części szkolnictwo w cywilizowanych krajach w ich duchu się kształtuje, nietylko w Europie, ale także w Ameryce i w Japonii.

Najnowsze myśli i prądy, które dzisiejszy duch czasu, skłonny do nowatorstwa, wywiera, znakomicie i z gruntowną znajomością rzeczy, zarazem krytycznie i z uwzględnieniem praktycznego zastosowania przedstawia Wilhelm Münch w dziele p. t. Zukunftspädagogik, drugie wyd. w r. 1908.

Dr. Leon Kulczyński.

Pedagogika doświadczalna (eksperymentalna).

Pedagogika doświadczalna, zdobycz bardzo niedawnej przeszłości, powstała z pnia psychologii doświadczalnej, zastosowanej do potrzeb pedagogicznych. Chcąc dokładnie wyznaczyć zakres i treść, jako też zadania pedagogiki doświadczalnej musimy rozważyć kolejno stosunki, zachodzące pomiędzy tą ostatnią a dziedzinami pokrewnemi, a mianowicie: pedagogiką ogólną (filozoficzną), psychologią eksperymentalną oraz pedologią (patrz: Pedologia).

Pedagogika ogólna (filozoficzna) należy do szeregu nauk normatywnych. Zadaniem jej jest w pierwszej linii wytknięcie najogólniejszych ideałów pedagogicznych, które winny być wcielone w czyn oraz ich uzasadnienie wszechstronne z punktu widzenia korzyści, jakie wypływają z ich wcielania dla celów jak najszerzej pojętej kultury ogólno-ludzkiej, narodowej i indywidualnej. Nie tu miejsce na szczegółowe wyliczanie wszystkich tych punktów widzenia, które odgrywają jakąś rolę przy wznoszeniu gmachu norm i przepisów pedagogicznych. Wymagania tradycyi i „ducha czasu“, nauki i religii, rozumu i uczucia oraz woli, potrzeby estetyczne i etyczne, względy idealne i czysto praktyczne, indywidualne i społeczne: oto niektóre z główniejszych kryteryów, jakiemi kieruje się pedagogika filozoficzna w dążeniu do stworzenia takiego kanonu, którego zrealizowanie ma na celu zachowanie dotychczasowych zdobyczy kulturalnych oraz przygotowanie zastępu pracowników nowych, których zadaniem będzie tworzenie wartości nowych. Innemi słowy pedagogika filozoficzna odpowiada na pytanie: Czego należy uczyć?

Ale jest rzeczą wiadomą, że nie wszystkie przedmioty nauczania są w jednakowym stopniu dostępne dla każdego wieku. Tak np. wiemy, że niektóre pojęcia dziecko może zrozumieć dopiero w wieku dojrzalszym, inne we wcześniejszym. Powstaje więc nowe pytanie: Kiedy, w jakim okresie wieku dziecka należy rozpocząć naukę tego, czy innego przedmiotu? Następnie, jest też rzeczą wiadomą, że wskutek wrodzonych różnic, jakie dadzą się dostrzedz w zdolnościach dzieci, nie wszystkie wiadomości są w jednakowym stopniu dla wszystkich dostępne. Obok dzieci o zdolnościach wybitnych

i średnich istnieją dzieci mało zdolne, nierozwinięte i niedorozwinięte, oraz umysłowo upośledzone. Jest więc rzeczą jasną, że z tych powodów musi nastąpić często daleko idąca indywidualizacya nauczania. Wyłania się więc przedewszystkiem nowa kwestya: Jakim sposobem możemy odróżnić dziecko rozwinięte od upośledzonego, aby od dzieci niezdolnych nie wymagać rzeczy, dla nich niomożliwych? Ale nawet i najbardziej dokładne odpowiedzi na te pytania pozostawiają nierozstrzygniętem pytanie niezmiernie ważne: Jak, jaką metodą uczyć należy różnych przedmiotów? Jest przecież rzeczą nieobojętną, czy rezultaty, do jakich dążymy, osiągniemy z wysiłkiem, zagrażającym może zdrowiu fizycznemu i umysłowemu dziecka, z wysiłkiem, który uczyni ze zdobywania wiedzy męczarnie i napełni dziecko odrazą i wstrętem do nauki, czy też zdołamy dopiąć celu inną drogą dla dziecka nieszkodliwą, a nawet przyjemną? Jak widzimy, pytań podobnych nasuwa się wielka ilość. Ilość tych zagadnień rośnie w miarę tego, jak dążymy do jak najbardziej racyonalnego urzeczywistnienia norm pedagogicznych, wskazanych przez potrzeby natury idealnej i praktycznej. Rozwiązanie tych pytań należy do pedagogiki doświadczalnej. Wszelka czynność pedagogiczna wymaga więc dokładnej znajomości gruntu, na którym ma być zaszczepiony zbiór wiadomości, ułożony według zasad pedagogiki filozoficznej oraz wypracowania takich metod, które dla danego gruntu byłyby najbardziej odpowiednie. Ponieważ gruntem tym jest dusza dziecka, zrozumiałą więc jest rzeczą, że psychologia jest nieodzowną częścią składową pedagogiki i że tylko od dokładnej znajomości właściwości i praw życia duszy zależeć będzie stopień powodzenia, jaki zdołamy osiągnąć w wychowaniu i wykształceniu. Pedagogice dawnej ten punkt widzenia nie był obcy. Wybitni myśliciele, którzy kładli podwaliny pedagogiki współczesnej, jak np. Herbart, zdawali sobie sprawę ze znaczenia psychologii dla pedagogiki. Jeżeli usiłowania ich nie były uwieńczone rezultatem pomyślnym, to stało się to przeważnie wskutek tego, że psychologia ówczesna nie mogła była owych koniecznych podwalin dostarczyć! Była ona zbiorem niezawsze usystematyzowanych, jakkowiek często subtelnych i przenikliwych spostrzeżeń przygodnych, zaprawionych teoryami i przesądami metafizycznemi i wskutek tego zawodziła w kwestyach praktyki pedagogicznej. Okazało się wnet, że metody, jakiemi posługiwała się psychologia dawna, nie nadawały się zupełnie do wszechstronnego poznania własności i praw psychiki ludzkiej. Psychologia doświadczalna powołana została do rozwiązywania zagadnień, które były ponad siły psychologii dawnej, opartej jedynie na samoobserwacyi. Epoką w rozwoju psychologii było wprowadzenie doświadczenia, którego zadaniem jest stworzenie dla samoobserwacyi możliwie doskonałych warunków zewnętrznych i wewnętrznych. Nie możemy zapuszczać się tu w rozważanie szczegółowe istoty eksperymentu wogóle, lub psychologicznego w szczególności oraz najrozmaitszych jego form i techniki. Zaznaczymy jedynie w celu zdania sobie sprawy z różnic, zachodzących pomiędzy psychologią doświadczalną z jednej strony, a pedagogiką doświadczalną z drugiej, że jedynem zadaniem tej ostatniej jest objektywne,

drobiazgowe zbadanie faktów i praw, dotyczących życia duszy bez oglądania się na jakiekolwiek cele praktyczne, leżące po za czysto teoretycznem poznaniem. Do tego głównego celu są przystosowane wszystkie metody doświadczalne, często bardzo skomplikowane. Ponieważ terenem operacyjnym wychowania i wykształcenia jest całokształt psychiki ludzkiej, badanej za pomocą eksperymentu, jasnem więc jest, że z tego właśnie powodu psychologia doświadczalna z całym jej aparatem metodologicznym jest najbardziej powołana do rzucenia światła na tę część zagadnień pedagogicznych, od których rozwiązania zależy powodzenie w nauczaniu. I dlatego każda nowa zdobycz psychologii doświadczalnej jest też jednocześnie zdobyczą pedagogiki. Ta wspólność terenu jest podstawą ścisłej łączności, istniejącej pomiędzy obydwoma dziedzinami. Okoliczność ta nie pozwala nam jednak przeoczyć zasadniczej różnicy, dzięki której pedagogika doświadczalna jest nauką odrębną. Różnica polega na tem, że obie nauki pomimo wspólnego przedmiotu, mają odrębne punkta widzenia i różne cele. Tym odrębnym punktem widzenia, właściwym pedagogice doświadczalnej, a obcym zupełnie psychologii, jest nauczanie. Wskutek tego odmiennego punktu widzenia wszystkie zagadnienia pedagogiki eksperymentalnej mają inny wygląd i są w rzeczywistości nowemi zagadnieniami, obcemi psychologii. Ten odmienny charakter zagadnień nie może pozostać bez wpływu na metodykę badania pedagogicznego, jakkolwiek badanie w jednym i drugim wypadku jest czysto doświadczalne. Konkretny przykład najlepiej wyjaśni różnice, zachodzące pomiędzy pedagogiką filozoficzną z jednej strony, a pedagogiką i psychologią doświadczalną z drugiej.

Weźmy np. naukę czytania. Pedagogika filozoficzna, kierując się szeregiem względów praktycznych i idealnych, stawia postulat, głoszący, że nauka czytania jest niezbędna jako przedmiot nauczania początkowego i jako taka jest jednym z celów wartościowych, do jakich winna dążyć pedagogika. Chcąc do tego celu dojść drogą najkrótszą i najmniej uciążliwą, musimy z szeregu sposobów i metod praktycznych wybrać takie, które najbardziej odpowiadają naturalnym skłonnościom dziecka. Jest rzeczą wiadomą, że można uczyć czytać rozmaitemi metodami — syntetycznemi i analitycznemi. Istota metod syntetycznych polega na tem, że zaznajamiamy dziecko z początku bądź z nazwami oddzielnych liter alfabetu, bądź z dźwiękami, odpowiadającemi tym literom, a następnie przechodzimy do łączenia poszczególnych jednostek dźwiękowych w większe całości drogą t. zw. sylabizowania i w końcu do odczytywania całych wyrazów. Jest to metoda dotychczas najbardziej popularna i najczęściej stosowana. Ale istnieje też metoda inna t. zw. analityczna, polegająca na tem, że dziecko, nie znając oddzielnych liter i dźwięków, rozpoczyna pod kierunkiem nauczyciela naukę od czytania całych wyrazów i tą drogą bez wysiłku, niemal bezwiednie, drogą doświadczenia, dochodzi do uświadomienia sobie powoli wartości i znaczenia poszczególnych dźwięków. Jest to metoda względnie nowa i zyskująca coraz większą liczbę zwolenników śród psychologicznie wykształconych pedagogów.

Powstaje więc pytanie: która z tych metod lepiej odpowiada celowi ostatecznemu, polegającemu na zdobyciu w najkrótszym czasie sztuki czytania z jednej strony, z drugiej zaś, która z nich daje lepsze rezultaty pod innemi jeszcze względami? Na pytanie to może dać odpowiedź tylko eksperyment pedagogiczny w związku z eksperymentem psychologicznym.

Ponieważ proces czytania jest przedewszystkiem procesem psychicznym, i jako taki interesuje psychologią, psychologowie poświęcili mu dużo uwagi, kierując się jedynie względami natury czysto teoretycznej. Dzięki szeregowi doświadczeń, dokonanych przez Erdmann'a i Dodge'a, Zeitlera, Mesnera i wielu innych, przy pomocy przyrządu, zwanego tachistoskopem, udało się wykazać rolę czynników percepcyjnych, uwagi, wyobrażeń i t. d., oraz stwierdzić, między innemi, że ludzie, czytający biegle, nie łączą liter, t. j. nie sylabizują, lecz czytają odrazu całe wyrazy. Cała technika metodyczna miała na celu odpowiedź na pytanie: jaki ma przebieg proces czytania u ludzi, czytających płynnie? Ta odpowiedź psychologii doświadczalnej jest bardzo cenna dla pedagogiki eksperymentalnej, ale nie jest jeszcze odpowiedzią na pytanie: jaką metodą należy uczyć czytania? Aby odpowiedzieć na nie, należy wykonać nowy szereg eksperymentów, kierując się punktem widzenia pożytku praktycznego, a więc stosować w praktyce jednę i drugą metodę i stwierdzić, która z nich prędzej prowadzi do celu, która z nich lepiej wpływa na wprawę w piśmie ortograficznem, na ogólny rozwój dziecka i t. d. Są to już nowe punkta widzenia, czysto praktyczne, obce psychologii doświadczalnej i nie interesujące jej zupełnie.

Inny przykład. Wobec pierwszorzędnej roli, jaką odgrywa pamięć we wszystkich niemal przejawach życia, pedagogika filozoficzna nie mogła nie zwrócić na nią uwagi (p. Pamięć). Dbałość o to, by wychowaniec był należycie uzbrojony i przygotowany do zapasów, jakie go czekają, nakazuje między innemi dołożyć starań, aby jego pamięć została należycie wyćwiczona i wzmocniona. Dla pedagogiki dobra pamięć jest jednym ze środków prowadzących do celu, i wskutek tego jest pożądana. Z postawieniem tego postulatu kończy się zadanie pedagogiki filozoficznej. Postulat ten przejmuje psychologia i pedagogika doświadczalna. Aby módz wyzyskać możliwie najlepiej zdolności zapamiętywania, należy je przedewszystkiem możliwie dokładnie poznać. Dzięki licznym a pomysłowym eksperymentom, zapoczątkowanym przez Ebbinghausa, zdołano w kilku ostatnich dziesięcioleciach otrzymać więcej ścisłych rezultatów, niż w przeciągu całego okresu, poprzedzającego psychologią doświadczalną, i w ten sposób przygotować grunt dla pedagogiki eksperymentalnej. Ta ostatnia mogła wyzyskać teoretyczne rezultaty psychologii dla swoich własnych celów i dać szereg wskazówek praktycznych, które pozwalają pamięć wyzyskać najwłaściwiej. Tak np. psychologia doświadczalna stwierdza, że świeże powtarzania lepiej wpływają na skojarzenia starsze, niż młodsze. Pedagogika doświadczalna wysnuwa stąd wskazówkę, że należy ustęp, który pragniemy zapamiętać, odczytywać pewną ilość razy nie na jednem posiedzeniu, lecz rozłożyć repetycye na dłuższy przeciąg czasu. Psychologia

doświadczalna stwierdza, że uczenie się dłuższego ustępu na pamięć wymaga mniej czasu i mniejszej ilości powtarzań, jeżeli dany ustęp czytamy odrazu w całości. Pedagogika doświadczalna wysnuwa wniosek, że uczenia się na pamięć małemi kawałkami należy unikać i t. d.

Widzimy, że często pedagogika doświadczalna może bez uciekania się do specyalnych eksperymentów pedagogicznych wyzyskać w celach praktycznych wyniki teoretyczne psychologii. Może to jednak mieć miejsce nie zawsze i wtedy pedagogika doświadczalna musi przedsiębrać szereg eksperymentów na własną rękę. Metody eksperymentalne są te same, innemi są jedynie zagadnienia. Tak np. może powstać pytanie, jakie winno być kolejne następstwo lekcyj w szkole? Czy dzień szkolny winny rozpocząć lekcye najtrudniejsze, czy najłatwiejsze? Czy gimnastyka może być uważana za odpoczynek, czy nie? Jak długo powinna trwać lekcya? Czy praca wspólna w klasie daje lepsze, czy gorsze wyniki, niż praca w domu? Pytań podobnych, dotyczących specyalnie pedagogiki doświadczalnej, może być wielka ilość. Psychologii doświadczalnej kwestye te bezpośrednio nie interesują, ale dostarcza ona za każdym razem środków, niezbędnych do ich rozstrzygnięcia.

Przykłady powyższe miały na celu wykazanie odrębności zadań 1) pedagogiki filozoficznej, stawiającej oderwane postulaty i uzasadniającej je, 2) psychologii doświadczalnej, badającej teoretycznie funkcye psychiczne, czynne w świadomości człowieka podczas przyswajania sobie szeregu wiadomości, oraz 3) pedagogiki doświadczalnej, stawiającej sobie za zadanie znalezienie sposobów praktycznych, zapewniających najodpowiedniejsze wykorzystanie tych funkcyj psychicznych dla celów nauczania.

Ale często kompetencya pedagogiki eksperymentalnej może sięgać o wiele dalej. Zdarzało się niejednokrotnie, że pedagogika filozoficzna, stawiała sobie cele, nie licząc się z tem, czy możliwe są one do osiągnięcia, lub też, czy ich osiągnięcie doprowadzi do oczekiwanych rezultatów. Z pomiędzy licznych przykładów przytoczmy spór o wykształcenie materyalne i formalne. Zadanie psychologii i pedagogiki doświadczalnej polega w takich wypadkach na skontrolowaniu, czy wymagania pedagogiki filozoficznej dadzą się osiągnąć przy uwzględnieniu normalnego funkcyonowania psychiki wychowańca, oraz czy nie wpływają one ujemnie na jego rozwój duchowy i fizyczny. Nie jest też rzeczą wykluczoną, że badania eksperymentalne mogą doprowadzić do nowych postulatów, dotychczas przeoczonych.

Powróćmy na chwilę do zagadnienia pamięci. Widzieliśmy, że pedagogika doświadczalna, posługując się wynikami psychologii eksperymentalnej, lub ewentualnie, dokonywując eksperymentów na własną rękę, stara się dać odpowiedź na pytanie, jak należy postępować podczas pracy pamięciowej, aby w przeciągu najkrótszego czasu i z najmniejszym wysiłkiem otrzymać najlepsze rezultaty. Ale wiadomą jest rzeczą, że możność ćwiczenia i doskonalenia pamięci podawana jest często w wątpliwość. Nie znaczy to, że wskazówki powyższe tracą przez to na wartości. Przypuśćmy nawet na chwilę, że nikt nie może pamięci swej udoskonalić i wzmocnić. Nie prze-

szkadzałoby to wcale stosować wskazówki pedagogiki doświadczalnej za każdym razem, gdy musimy coś koniecznie zapamiętać. Ale, gdyby słusznem było twierdzenie, że nie można za pomocą systematycznych ćwiczeń osiągnąć lepszej pamięci, formalne ćwiczenie pamięci, zmierzające do tego celu, byłoby bezużyteczne i przepis pedagogiki filozoficznej błędny. Do rozstrzygnięcia tego pytania, a więc do skontrolowania przepisów pedagogicznych powołana jest pedagogika doświadczalna. W tym celu Meumann przedsięwziął szereg eksperymentów, z których zdaje się wynikać nie dwuznacznie, że formalne ćwiczenia pamięci mogą doprowadzić do osiągnięcia pożądanego celu.

Wskazywaliśmy dotychczas na wielkie znaczenie, jakie posiada psychologia doświadczalna dla pedagogiki. Aby wypracować metody, prowadzące do osiągnięcia celów, wskazanych przez normy pedagogiczne, należy poznać przedtem teren, do którego te metody mają być zastosowane. Terenem tym jest, jak już wiemy, świadomość ludzka. Dotychczas rozumowaliśmy w ten sposób, jak gdyby psychika była zawsze i wszędzie jednakowa, jak gdyby dusza dziecka niczem absolutnie nie różniła się od psychiki człowieka dorosłego. Pogląd taki był założeniem pedagogiki dawnej. Dziś wiemy z całą pewnością, że rzecz ma się wprost inaczej. Dziecko nie jest człowiekiem dorosłym w miniaturze. Jest ono innym człowiekiem zarówno pod względem fizycznym, jak i psychicznym. Z tego wypada, że wyniki psychologii eksperymentalnej, badającej najogólniejsze własności duchowe, wspólne wszelkiej psychice ludzkiej, wymagają licznych uzupełnień. Ponieważ zaś, rozwój duchowy dziecka jest bardzo ściśle związany z jego rozwojem fizycznym, a konstytucya fizyczna dziecka różni się od konstytucyi fizycznej człowieka dorosłego, nie mniej niż ich psychika, jasnem więc jest, że pedagogika winna zwrócić baczną uwagę i na ciało dziecięce. Badaniem fizycznego i duchowego rozwoju dziecka zajmuje się pedologia i z tego tytułu jest ona główną nauką pomocniczą, mającą głos rozstrzygający w rozwiązywaniu zagadnień pedagogicznych (p. Pedologia).

Przekraczałoby to ramy i zadanie artykułu niniejszego, gdybyśmy chcieli naszkicować w ogólnych zarysach istotę i zagadnienia pedologii. Zaznaczymy tylko, że bada ona wszelkie procesa fizyczne i psychiczne, które są właściwe tylko organizmowi psychologicznemu dziecka i w tym celu przedewszystkiem stara się ona o wyznaczenie etapów i okresów, charakteryzujących jego rozwój pod względem fizycznym i duchowym, rozpoczynając od okresu narodzin a nawet okresu, poprzedzającego przyjście na świat aż do okresu, w którym dziecko dochodzi do wieku dojrzałego i staje się człowiekiem dorosłym. Pedologia, jako nauka, jest więc z jednej strony częścią antropologii, z drugiej zaś psychologii, i jako taka, również pozbawiona jest wszelkiego zainteresowania praktycznego. Jest ona nauką par excellence teoretyczną, nie praktyczną, jakkolwiek posiada dla rozstrzygnięcia praktycznych zagadnień pedagogiki znaczenie rozstrzygające. Należy to zaznaczyć z naciskiem, ponieważ często bywa ona mieszana z pedagogiką doświadczalną, czerpiącą z pedologii soki żywotne. Stosunek pedagogiki doświadczalnej

do pedologii jest zupełnie taki sam, jak do psychologii eksperymentalnej. Wszystkie te nauki są jednak tak ściśle ze sobą wzajemnie związane wspólnością przedmiotu, że jest rzeczą wprost niemożliwą zajmować się jedną z nich, nie zajmując się wszystkiemi jednocześnie. Bez gruntownej znajomości psychologii doświadczalnej i pedologii niemożliwem jest opracowanie pedagogiki eksperymentalnej.

Wyznaczywszy stosunki, zachodzące pomiędzy pedagogiką filozoficzną i doświadczalną z jednej strony, a psychologią doświadczalną i pedologią z drugiej, możemy dać określenie ostateczne pedagogiki doświadczalnej. Pedagogika doświadczalna, korzystając z pomocy psychologii doświadczalnej i pedologii, stawia sobie za cel osiągnięcie takiego rozwiązania wszystkich zagadnień praktyczno-technicznych, związanych z nauczaniem, które, nie gwałcąc organizmu psychofizycznego dziecka i kierując się właściwościami jego natury, umożliwia z jednej strony urzeczywistnienie postulatów pedagogiki filozoficznej, z drugiej zaś kontroluje ich celowość i wartość.

Rozpatrzmy teraz na zakończenie metody i zagadnienia pedagogiki doświadczalnej.

Pedagogika doświadczalna nie miała potrzeby tworzenia nowych metod. Z niewielkiemi modyfikacyami przyjęła gotowe już metody psychologii doświadczalnej. Podstawowemi metodami tej ostatniej są z jednej strony samoobserwacya, z drugiej doświadczenie, eksperyment w ścisłem znaczeniu tego wyrazu. Nie należy jednak przypuszczać, że obie te metody wyłączają się wzajemnie. Rzecz ma się raczej wprost przeciwnie, gdyż nie można sobie pomyśleć takiego eksperymentu psychologicznego, w którym samoobserwacya byłaby wykluczona. Samoobserwacya należy do rzeczy najtrudniejszych i wymaga wielkiego wyszkolenia, jakiego nie można oczekiwać od dzieci, będących głównym przedmiotem badań pedologicznych i pedagogicznych. Dlatego też z konieczności musi ona w eksperymencie pedagogicznym zająć mniej miejsca, niż w badaniach czysto psychologicznych. To też pedagogika doświadczalna musi z konieczności dążyć do wypracowania takich metod, w których samoobserwacya nie będzie odgrywała zbyt wielkiej roli. I to jest pierwszą modyfikacyą eksperymentu w pedagogice. Druga modyfikacya polega na tem, że eksperyment w pedagogice ma w pierwszej linii na widoku cele czysto praktyczne, a nie rozstrzyganie zagadnień teoretycznych. Aby rozstrzygnąć zagadnienia teoretyczne psychologia zmuszona jest posługiwać się metodami często bardzo skomplikowanemi, wykonywać długie serye doświadczeń, dopóki zagadnienie nie będzie dostatecznie wyświetlone. Tam zaś, gdzie chodzi o cele praktyczne, nie zawsze jest to ani konieczne, ani możliwe. Nie jest to konieczne, ponieważ pedagogikę doświadczalną interesuje w pierwszej linii praktyczne wyzyskanie podłoża psychicznego dla celów nauczania z pominięciem jego analizy i objaśnienia i wskutek tego może sobie ona pozwolić na uproszczenie złożonych i subtelnych metod psychologii. Z drugiej zaś strony stosowanie metod złożonych jest niezawsze możliwe, ponieważ dziecko nie posiada ani dosyć wytrwałości ani

zainteresowania, ani czasu, aby się poddać długiej seryi doświadczeń. Oprócz tego pedagogika eksperymentalna musi rozporządzać wielkim materyałem empirycznym, aby mieć na czem oprzeć wnioski praktyczne. Badanie indywidualne wymagałoby zbyt wiele czasu, i z tych powodów eksperyment masowy odgrywa w pedagogice większą bez porównania rolę, niż w psychologii. Nie jest to żadną zaletą metody: rezultaty, zdobyte drogą eksperymentów masowych i statystyki są często niepewne i nigdy nie mogą osiągnąć tego stopnia ścisłości, co eksperymenta indywidualne. Ze względu na praktykę pedagogiczną jest to wzgląd niesłychanie ważny, tem bardziej, że rezultaty badań masowych nie zawsze mogą być interpretowane jednoznacznie. Ze względu na pozorną łatwość wykonywania takich eksperymentów może zajść zupełnie uzasadniona obawa, że w rękach osób niepowołanych metody badań masowych mogą przynieść więcej szkody, niż pożytku. Odnosi się to szczególnie do metody kwestyonaryuszów i t. zw. test'ów. W obecnym stanie psychologii i pedagogiki metody te są raczej malum necessarium, niż prawdziwym postępem. Według wszelkiego prawdopodobieństwa w przyszłości będą one musiały być zastąpione przez metody badania indywidualnego, jako bardziej ścisłego, choć prowadzącego wolniej do celu. W każdym razie interpretowanie rezultatów zdobytych za pomocą ankiet wymaga wielkiej ostrożności.

Zagadnienia pedagogiki doświadczalnej dotyczą wszelkich kwestyj, mających związek z nauczaniem. Możemy ogół zagadnień pedagogiki doświadczalnej podzielić na cztery grupy. Do grupy pierwszej należą zagadnienia, mówiąc ściśle, pedologiczne. Dotyczą one zarówno fizycznego, jak i duchowego rozwoju dziecka. Pierwszem zadaniem idealnego pedagoga jest dokładne zdanie sobie sprawy z właściwości dziecka, które powierzone zostało jego pieczy — zarówno ze strony fizycznej, jak i psychicznej. Dążąc do tego celu, pedagogika doświadczalna zwraca uwagę na prawa, jakim podlega rozwój fizyczny dzieci ze wszystkiemi jego wahaniami, oraz wpływ rozwoju fizycznego na funkcye umysłowe. Szczególnie ważne są tu badania, dotyczące gwałtownych skoków i załamań w rozwoju fizycznym, jak np. okres dojrzałości płciowej u chłopców i dziewcząt, oraz ich związku ze zmianami, zachodzącemi w duszy dziecięcej. Do zagadnień, dotyczących rozwoju duchowego dzieci, należy w pierwszej linii stwierdzenie ogólnego poziomu przeciętnego dzieci w różnych okresach życia, następnie — stwierdzenie różnic, istniejących pomiędzy dzieckiem a dorosłym. Dalej ważnym zadaniem tej części pedagogiki jest znalezienie metod, pozwalających odróżnić dziecko normalne, od dziecka przedwcześnie rozwiniętego z jednej strony, oraz od dziecka nierozwiniętego i upośledzonego umysłowo — z drugiej. Do tych celów służą tak zwane badania inteligencyi. Wreszcie dalszem zadaniem pedagogiki doświadczalnej jest stwierdzenie w celach pedagogicznych stanu odzielnych funkcyj duchowych, poczynając od zmysłów, a więc ostrości wzroku, słuchu i t. d., a kończąc na wyższych przejawach psychicznych, oraz różnic w uzdolnieniu. Wszystkie te zagadnienia dążą do jednego celu, mia-

nowicie: do postawienia wszechstronnej i drobiazgowej dyagnozy, dotyczącej ciała i duszy dziecka. Do drugiej grupy zagadnień pedagogiki doświadczalnej należy rozważanie i wypracowanie poszczególnych metod pedagogiczno-dydaktycznych, dotyczących oddzielnych przedmiotów nauczania, jak np. czytania, pisania, rysunku, modelowania i t. d. Rozwiązując eksperymentalnie zagadnienia, należące do tej grupy, musi pedagogika doświadczalna uwzględnić wyniki badań z grupy pierwszej. Do trzeciej grupy należą zagadnienia, dotyczące organizacyi pracy umysłowej. W jakim okresie wieku należy rozpocząć naukę tego, czy innego przedmiotu, jeżeli pragniemy, aby dziecko odniosło z nauki jak najwięcej korzyści; jakie znaczenie posiadają dla ogólnego rozwoju dziecka rozmaite zajęcia szkolne; czy lepiej jest, aby dziecku wyznaczać zadania do domu, czy nie; w jakich warunkach dziecko robi lepsze postępy, czy wtedy, gdy pracuje odosobnione w domu, czy w szkole; czy zależy to od przedmiotu nauczania? i t. d. — oto przykłady licznych zagadnień, należących do tej grupy. Wreszcie do grupy czwartej należą zagadnienia, dotyczące hygieny pracy umysłowej. Najważniejszemi z nich są z jednej strony zagadnienia, dotyczące dyagnostyki zmęczenia i przeciążenia, z drugiej — wynalezienia przeciwśrodków zapobiegawczych. Czy wszystkie przedmioty szkolne jednakowo nużą? Jeżeli nie, jakie są współczynniki zmęczenia każdego z nich? Jakie winno być kolejne następstwo lekcyj? Jak długo ma trwać pauza? Jak długo ma trwać godzina szkolna? Jakich środków należy użyć, aby zapobiedz zmęczeniu? — oto zagadnienia należące do tej grupy.

Możemy więc powiedzieć, że zagadnienia pedagogiki doświadczalnej — to zagadnienia 1) dyagnostyki własności fizycznych i duchowych dzieci, 2) techniki nauczania i 3) hygieny pracy szkolnej.

Literatura. W języku polskim nie posiadamy oprócz kilku artykułów informacyjnych i prac systematycznych ani jednego dzieła ogólnego, poświęconego całokształtowi zagadnień pedagogiki eksperymentalnej. Z dzieł w językach obcych wymienić należy: Meumann'a: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik 1907 — 1909, 2 tomy.— Claparède'a Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentelle, 1909 (3-e wydanie). — Binet'a: Les idées modernes sur le enfants. — Do główniejszych wydawnictw peryodyczuych, poświęconych pedagogice eksperymentalnej należą.— Zeitschrift für experimentelle Pädagogik, wydawane przez Meumann'a od roku 1905-go.—Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Pathologie (wychodzi od roku 1899-go).—Paedologisch Jahrbuch (Schuyten'a).—The pedagogical Seminary (Stanley Hall). — Internationales Archiv für Schulhygiene, Zeitschrift für die Erforschung und Behandlung des jugendlischen Schwachsiuns (Vogt i Weygandt), L'Annëe psychologique (Binet).

D-r J. Segał.

Pedagogika lecznicza. Współczesna pedagogia, opierająca się na wynikach badań ścisłych psychologii wychowawczej, biologii i historyi, zajmuje się wychowaniem nie tylko dzieci normalnych, ale i dzieci anormalnych pod względem umysłowym, upośledzonych i nerwowych, z koniecznem uwzględnieniem indywidualności dziecka stosowania zarówno metody wychowania, jak i nauczania. Pedagogika lecznicza wypisała na sztandarze swym konieczność uwzględnienia indywidualności duchowej dziecka mało zdolnego, jego organizacyi cielesnej, wolniejszego lub szybszego męczenia się przy nauce, a w tym celu musi posługiwać się wszystkiemi środkami współczesnemi badania psycho-fizyologicznego, by dojść do pomyślnych wyników. Jest to dla postępu ludzkości niewątpliwie wielki krok naprzód, że współczesna pedagogia zwróciła swe oko i na dzieci anormalne, z których bardzo często rekrutują się żywioły anty-społeczne, jak włóczęgi, zbrodniarze i prostytutki, zagrażające porządkowi społecznemu. Utorowały drogę pedagogii leczniczej znakomite badania laboratoryjne uczonych niemieckich, mające na celu uwarunkowanie pracy umysłowej, zbadanie wpływów rozmaitych na naszą sprawność duchową, zmęczenie występujące po natężonej pracy duchowej i swoiste właściwości układu nerwowego u dzieci upośledzonych umysłowo, wymagających odmiennej metody i odmiennego programu nauczania. Uczeni ci utorowali drogę do wielce owocnych badań doświadczalnych w pedagogii, mających już dzisiaj, mimo pewne niedokładności, wielkie znaczenie dla hygieny szkolnej.

Badania te wykazały na przykład, że dzieci mało zdolne i nerwowe męczą się szybciej przy nauce, aniżeli dzieci normalne, że kojarzenie się wyobrażeń następuje u nich powolniej, uwaga wyczerpuje się szybko, cierpi w wysokim stopniu apercepcya, że więc czas nauki musi być znacznie krótszy, aniżeli u dzieci normalnych, odmienny program nauczania. Jako zasadę nauki, musimy przyjąć tu metodę poglądową, by uzdolnić dziecko do pojmowania najprostszych zjawisk świata zewnętrznego, jako podstawę zaś zasadę, iż należy unikać nauczania przedmiotów, przechodzących zakres pojmowania dziecka, obarczających jedynie pamięć, których treści nie jest w stanie sobie przyswoić. Należy więc sięgnąć do skarbnicy własnych wydarzeń dziecka, bo one stanowią najlepszy materyał dla nauki poglądowej; zupełnie zaś bezcelową i niewłaściwą rzeczą jest udzielać dziecku wiadomości o przedmiotach mu obcych, dopóki te w sferę własnych jego doświadczeń nie wejdą.

Pedagogia lecznicza, jak to poucza nas sama jej nazwa, musi wychowywać dzieci i jednocześnie je leczyć. Często bowiem u dzieci niedorozwiniętych umysłowo, spotykamy ciężkie formy chorób nerwowych, przymiot odziedziczony, krzywicę, których racyonalne i wytrwałe leczenie usuwa szybko jak i braki inteligencyi. Tu więc pedagog musi uciec się do pomocy lekarza, i musi iść z nim ręka w rękę. Na czele zakładów wychowawczo-leczniczych powinien stać pedagog, mający jednak do pomocy wykształconego psychyatrę-lekarza, usuwanie bowiem zboczeń cielesnych wpływa niewątpliwie pomyślnie

na rozwój umysłowy dzieci mało uzdolnionych. Błędem jest wielkim wychowanie dzieci takich w rodzinie. Rodzice bowiem sami nerwowi, drażliwi, nie umieją panować nad sobą i oddziaływają na nie jak najgorzej. Dzieci niedorozwinięte umysłowo jeszcze więcej aniżeli dzieci normalne skłonne są do naśladownictwa rozmaitych chorobliwych nałogów, będących poważnem powikłaniem pierwiastkowego niepomyślnego stanu. Wiele chorób nerwowych, kurczów i drgawek udziela się na drodze infekcyi psychicznej dzieciom takim; cierpienia te nie ustępują i nie poddają się nawet najracyonalniejszemu leczeniu, dopóki dziecko jest w domu. Całe otoczenie, wywierające wpływ na rozwój dziecka normalnego, jest tem ważniejsze dla dziecka upośledzonego umysłowo. Najkorzystniej ono rozwijać się będzie w zakładzie wychowawczo-leczniczym, położonym na wsi, w zdrowej, spokojnej okolicy, gdzie całe otoczenie nadaje się najlepiej do nauki metodą poglądową. Praca fizyczna w ogrodzie, w polu, uprawianie własnych zagonków, obserwowanie zjawisk natury, obyczajów zwierząt domowych, spokój otoczenia wywierają w końcu, wpływ wysoce pomyślny na rozwój młodocianego ustroju i ćwiczą zmysły owe organa niezbędne do wytwarzania w dziecku wyobrażeń i pojęć. Badania doświadczalne wykonywane na dzieciach warstw niezamożnych, wysyłanych na kolonie letnie, wykazały niezbicie, że wieś rozszerza w znacznym stopniu horyzont umysłowy dziecka miejskiego, powiększa zdolność obserwacyjną, pod wpływem której powstają nowe wyobrażenia i pojęcia. Ciekawe też i niezmiernie pouczające badania wykazują właśnie, że przyglądanie się rzeczom, wędrówki piesze, tłómaczenie prostych zjawisk natury w sposób dostępny dla umysłu dziecka, wywierają wpływ zbawienny na rozwój umysłu nawet dzieci mało zdolnych i nadają ich wyobrażeniom żywość plastyczną. Nadto ćwiczenia fizyczne na świeżem powietrzu zastosowane do indywidualności dziecka przyczyniają się do rozwoju mięśni, a co ważniejsza układu nerwowego, co i na stan umysłowy korzystnie oddziałać musi.

I dla tego słusznie zupełnie pedagogia lecznicza uważa, że wychowanie dzieci nierozwiniętych umysłowo odbywać się musi w zakładach wychowawczo-leczniczych na wsi. Jeżeli nauczyciel jest jednocześnie bystrym psychologiem, konsekwentnym w postępowaniu i umiejącym zastosować naukę do organizacyi duchowej dziecka, to niewątpliwie największe są widoki na powodzenie. Ale nie posiadamy, niestety, w kraju zakładów wychowawczo-leczniczych na wsi, mamy wszystkiego jeden taki zakład w Warszawie, a i ten nie rozwija się należycie, musi uciekać się do ofiarności publicznej, większość bowiem rodziców nie kształci wcale dzieci niedorozwiniętych umysłowo, lub też wysyła je do zakładów zagranicznych. Dodać musimy dla objaśnienia, jest to bowiem rzeczą ważną, iż u dzieci anormalnych rozwijają się w wieku późniejszym ciężkie formy chorób umysłowych i obłęd moralny; troskliwe, zatem wychowywanie takich dzieci, leży w interesie społeczeństwa.

Musimy teraz poświęcić słówko tak ważnej kwestyi, jaką są niewątpliwie p r z y c z y n y upośledzenia umysłowego u dzieci. Zgodnie z obecnym stanem nauki, na niedorozwój umysłowy musimy zapatrywać się jako na

formę zwyrodnienia. Bardzo często u takich dzieci spotkać możemy objawy zwyrodnienia cielesnego, jak: bardzo odstające uszy, zajęcze wargi, ręce sięgające aż do kolan, co takim dzieciom daje wygląd małpi, mały rozwój czaszki, zezowanie, wady zmysłów, a mianowicie: wzroku i słuchu i nakoniec wady wymowy, jak bełkotanie i jąkanie nie ustępujące nawet w wieku późniejszym.

Wspomnieliśmy już wyżej, że rodzice dzieci mało uzdolnionych dotknięci są zwykle rozmaitemi formami chorób nerwowych i umysłowych. Szczególniej alkoholizm rodziców odgrywa wybitną rolę w przyczynowości wrodzonego niedołęstwa umysłowego. Okazało się przytem, że dziedziczność ze strony matki ma większe znaczenie, aniżeli ze strony ojca, tylko odnośnie do pijaństwa przeważa wpływ ojców, ponieważ potomstwo pijaczek okazuje małą żywotność i wymiera. Dzieci pijaków odznaczają się zwykle wadliwą konstytucyą, mnogością objawów zwyrodnienia i skłonnością do konwulsyj i pobudzenia psychicznego. Przymiot (syfilis) rodziców można było skonstatować tylko w 3%, ale za to znacznie częściej gruźlicę, bo aż w 24%. Bardzo często osłabienie umysłowe łączy się ze skłonnością do zołzów i gruźlicy. Podnieść tu musimy ważność środowiska, w którem wzrosły dzieci ograniczone umysłowo. Nędzny zarobek rodziców można było skonstatować w 36%, nędzę w 5%, ciasne przepełnione mieszkania w 70%, zupełny brak opieki i niechlujstwo w 16%, zboczone stosunki w 13%. Dzieci z nieprawego łoża było 9%, sierot 18%.

Chłopców, upośledzonych umysłowo, jest w ogóle więcej, aniżeli dziewcząt; uderza nas przytem zwykle słaba budowa ciała w skutek wadliwego odżywiania. Rozwój fizyczny dzieci mało zdolnych jest również spóźniony; w 11 roku życia dziewczęta mają wygląd i rozwój fizyczny 8-letnich. W wyrazie twarzy i wyglądzie w 17-tym do 37% odnaleźć można było wyraźny niedorozwój i upośledzenie umysłowe. Co się tyczy objętości czaszki, to w 10% można było skonstatować normalny rozwój maksymalny (krzywica i wodogłowie), w 30% znaczny przerost migdałków. Usunięcie ich jednak na drodze operacyjnej nie przynosiło nigdy żadnego polepszenia w sprawności psychicznej i stanie umysłowym dziecka. To samo tyczy się „wola". Osłabienie słuchu można było skonstatować w 24%, wzroku zaś w 25%; te osłabienia najwybitniejszych zmysłów zwiększają znacznie istniejące upośledzenie umysłowe. Zasługują na baczną uwagę wychowawcy istniejące luki w wyobrażeniach kolorów, w niektórych przypadkach (w 5%) istnieje ślepota na kolory, która bardzo łatwo wykazać się daje. Wspominaliśmy już również, że w znacznej liczbie przypadków możemy obserwować poważne zaburzenia mowy, a mianowicie aż w 30%. Szczególniej częstem jest bełkotanie, obserwowane w 26%. Jąkanie zdarza się znacznie rzadziej i rzadko kiedy daje się usunąć. Większość dzieci nauczyło się bardzo późno mówić i chodzić. W 18% znaleziono mimowolnie moczenie nocne, z tych w 2, 3% połączone z mimowolnem oddawaniem kału, co należy niewątpliwie do bardzo poważnych zaburzeń.

Ciekawy jest bardzo stan inteligencyi w tych przypadkach. Najrzadziej

bo tylko w 12 przypadkach można było stwierdzić jednostronne upośledzenie pojmowania. Częstszem jest znaczne upośledzenie pamięci, w 20%; u dzieci młodszych często możemy obserwować niemożność skoncentrowania uwagi na pewnym przedmiocie. Niektóre dzieci nie mogą się nauczyć pisać, a mianowicie w 9%, inne znowu czytać (w 18%), najczęściej zaś nie mogły nauczyć się rachować, bo w 24%. Zdarzały się również dzieci w pewnym kierunku jednostronnie uzdolnione, gdy w drugim pozostawały niżej normy. Często daje się skonstatować po normalnym okresie zatrzymanie prawidłowego rozwoju umysłowego.

Co się tyczy nakoniec zachowania uczuć, to 23% dzieci, zwłaszcza młodszych, odpowiadało typowi drażliwemu, 13% zaś — odrętwiałemu. Zasługuje na uwagę wychowawców ważny fakt, iż z upośledzeniem umysłowem łączą się poważne wady charakteru, a mianowicie: nadzwyczajne lenistwo, upór, egoizm, chęć do włóczęgostwa i opuszczania lekcyj szkolnych. Jest obowiązkiem wychowawcy zbadać dokładnie stan umysłowy chłopców oddających się przez czas dłuższy bezcelowemu włóczęgostwu i opuszczających systematycznie lekcye; znajdzie on tu na pewno i inne wady charakteru, świadczące o zwyrodnieniu, jak patologiczne kłamstwo, chęć do kradzieży i okrucieństwo; dzieci takie bardzo wcześnie dostarczają materyału dla instytucyj wychowawczo-poprawczych.

Te interesujące i tak pouczające cyfry czerpiemy z wykładu prof. d-ra Schlesinger'a „O dzieciach mało uzdolnionych", który tak ważne wnioski swoje opierał na obserwacyi 140 dzieci mało uzdolnionych, uczęszczających do szkoły pomocniczej. W Niemczech powstały bowiem w ostatnich czasach równoległe oddziały pomocnicze dla dzieci mało uzdolnionych, nerwowych, nie mogących podążyć za wykładem nauczyciela w szkołach dla dzieci normalnych. Jest to niewątpliwie wielki postęp w pedagogii, dzieci bowiem takie stanowią balast dla szkół normalnych i utrudniają postępy w nauce dzieciom zdolnym. Pedagodzy byli dotąd zupełnie fałszywego zdania, że dla pobudzenia ambicyi, wspólne nauczanie dzieci zdolnych z ograniczonymi umysłowo, okazuje się być bardzo pożytecznem. Ale jest to wtedy tylko możliwe, gdy różnica w zdolnościach umysłowych uczniów nie jest zbyt znaczną. W przeciwnym bowiem razie upośledzeni umysłowo prędko upadają na duchu, tracą zupełnie chęć do nauki, a dzieci zdolne nie uczą się wcale i rozleniwiają. Nadto zapominać i o tem nie należy, że i pod względem moralnym, dzieci dotknięte niedorozwojem psychicznym wywierają wpływ wysoce szkodliwy na dzieci normalne. A teraz winniśmy odpowiedzieć na tak ważne pytanie, w jaki mianowicie sposób pedagog rozpozna wrodzone niedołęstwo umysłowe?

Otóż musi naprzód obeznać się dokładnie z psychologią wychowawczą, poznać współczesne metody badania inteligencyi według prof. Ziehen'a, Binet'a i t. d.; często również niezbędną jest pomoc lekarza w dokładnem zbadaniu ustroju.

Podajemy tu metodę, którą posługuje się prof. Ziehen, znakomity psychiatra berliński.

Prof. Ziehen określa wrodzone niedołęstwo umysłowe, jako nieudolność nabywania nowych pojęć i ich połączeń. Dla dokładnego rozpoznania tego stanu posługujemy się obecnie następującemi metodami:

I. Dokładne badanie ustroju.

a) Szczególnie ważne pod względem praktycznym jest oznaczenie obwodu czaszki. Wynosi ona mianowicie:

W końcu 1-go miesiąca 35.50 ctm.
„ 1-go roku 45,00 „
„ 2-go „ 48,00 „
„ 5-go „ 50,00 „

Po skończeniu 5-go roku obwód czaszki u dzieci upośledzonych umysłowo rzadko kiedy dosięga 52 ctm. Jeżeli więc u dorosłego znajdziemy czaszkę, której objętość nie przekracza 52 ctm., to istnieje usprawiedliwione podejrzenie co do wrodzonego niedołęstwa umysłowego. Według licznych obserwacyj prof. Ziehen'a jest to objaw bardzo poważnego znaczenia, na który możemy zawsze rachować. Inni badacze, jak np. dr. Teodor Heller, w swej „Pedagogii leczniczej" zgadzają się w zupełności na ten pogląd prof. Ziehen'a.

b). Należy zwrócić uwagę na objawy przymiotu odziedziczonego, specyalnie układu nerwowego. Odziedziczony przymiot może być objawem wrodzonego niedołęstwa umysłowego, często bowiem nie możemy wykryć innych jego objawów. Wystarczy pod tym względem brak ważnych odruchów, jak np. nieruchomość jednej lub obydwóch źrenic, brak odruchów kolanowych lub ścięgna Achilles'a przy dobrze zachowanej ruchowości. Takie objawy wskazujące na przymiot odziedziczony znajdujemy stosunkowo często u dzieci upośledzonych umysłowo.

Dawniejsi lekarze sądzili, że objawy odziedziczonego przymiotu muszą wystąpić najpóźniej do 10 roku życia. Poglądowi jednak temu zadają kłam najnowsze obserwacye. Prof. Charcot opisał jeden przypadek, w którym objawy odziedziczonego przymiotu wystąpiły dopiero w dwudziestym roku życia. Na przymiot odziedziczony wskazuje również pierwszy napad epileptyczny, występujący w 12 roku życia i t. d.

c). Należy dokładnie przekonać się, czy nie istnieje u dziecka krzywica. I tutaj dokładne zbadanie układu nerwowego odgrywa wielką rolę. Nie zawsze należy oczekiwać ciężkich objawów ze strony układu kostnego. Na krzywicę zapatrujemy się dzisiaj jako na zaburzenie w przemianie materyi, naruszające zarówno układ kostny, jak i nerwowy. Może być znaczny stopień wrodzonego niedołęstwa umysłowego przy braku zupełnym objawów krzywicy układu kostnego. Objawy odziedziczonego przymiotu i krzywicy mają również wielkie znaczenie i dla leczenia wrodzonego niedołęstwa umysłowego. Racyonalna terapia bowiem usuwa szybko w takich razach i braki inteligencyi.

d). Trzeba również dokładnie zbadać i gruczoł tarczowy, jego bowiem choroby wywołują często niedołęstwo umysłowe.

e). Objawy histeryczne znajdują się bardzo często w przypadkach wrodzonego upośledzenia umysłowego. Ważnem jest zwłaszcza zachowanie się wrażliwości na ból. Zmniejszenie się tej wrażliwości w piątym tygodniu po urodzeniu wskazuje na wrodzone niedołęstwo umysłowe.

f). Opóźnienie się ruchów złożonych, stania, chodzenia, trzymania przedmiotów, więcej jak o 2 miesiące, wskazuje na wrodzone upośledzenie umysłowe. Do tych ruchów należy również i mówienie. Tu należy odróżnić rozumienie mowy i jej naśladownictwo.

Dokładne zrozumienie mowy przychodzi zwykle pod koniec pierwszego roku, naśladownictwo zaś jej w końcu 16-go miesiąca. Dziecko w 18-ym miesiącu ma zapas, składający się z 20 do 60 słów, których nie wymawia właściwie, ale trafnie określa; jeżeli ilość słów jest mniejszą to istnieje podejrzenie na wrodzone niedołęstwo umysłowe. Bełkotanie znika zwykle w 4-ym roku życia; jeżeli istnieje dłużej, mamy zupełne prawo podejrzewać upośledzenie umysłowe.

Po tem zbadaniu ustroju, przystępujemy do zbadania inteligencyi.

Postępujemy przytem w sposób następujący:

1). Każemy opisać dziecku stołek, szklankę i t. d.

2). Badamy u dziecka zdolność odróżniania kolorów za pomocą skrawków papieru, wełny kolorowej i t. d. Każemy dziecku te kolory a) wyszukać, b) nazwać i c) podobne kolory ułożyć razem. Dzieci ograniczone umysłowo bardzo często nie umieją odróżniać kolorów, jest to tak zwany „daltonizm", ślepota na kolory. Badanie tego rodzaju daje dopiero od 5-go roku życia pewne wyniki.

3). Wyobrażenia liczb. Tak np. mówimy do dziecka: daj mi 3-5-7 i t. d. zapałek. Zadanie to rozwiązują dobrze i do liczby 5 nawet dzieci upośledzone umysłowo; przy większych jednak liczbach mylą się. U zdrowego dziecka zmysł do liczb i ich wartości jest rozwinięty pod koniec 2-go roku, u dzieci zaś niedołężnych umysłowo brak wyobrażenia liczb jeszcze w 5-ym i 6-ym roku życia.

4). Wyobrażenia łączności. Tak np. wyobrażenia łączników „także", „i" u zdrowego dziecka jest rozwinięte pod koniec trzeciego i początek czwartego roku życia, u dzieci niedołężnych umysłowo brak go zupełnie.

5). Pojęcie oderwane. Wiadomo, że dzieci upośledzone umysłowo szczególnie trudno nabywają pojęć oderwanych. Badanie to przedstawia szczególniejszą wartość dla sfery etycznej, a mianowicie dla rozpoznania tak zwanego obłędu moralnego (moral insanity). Opowiadamy dziecku przykłady wdzięczności i zapytujemy je, jak się to nazywa. Ważną rzeczą jest stwierdzić, czy dziecko jest zdolnem do nabywania pewnych wyobrażeń; jeżeli tej zdolności nie posiada, istnieje ciężkie upośledzenie umysłowe.

6). Zadajemy pytania różniczkowe. I tak np. jaka jest różnica między śniegiem a deszczem, krzesłem a stołem, drzwiami a oknem?

7). Pytania pamięciowe. Każemy dziecku powtórzyć: ile jest 3 razy siedm? Wtedy zapytujemy: „co kazałem ci powiedzieć?“.

Dziecko normalne umysłowo powtarza w siódmym roku życia dokładnie to, co słyszało, czego dziecko osłabione umysłowo nie jest w stanie zrobić.

8). Robimy z dzieckiem próby kombinacyjne i pojęciowe: a) dajemy dziecku szereg obrazków i każemy je opisać, lub b) każemy mu ułożyć szereg obrazków, lub jaką grę.

Tu należy również próba Ebbinghaus'a. Polega na tem, że z kilku słów, które dziecku powtarzamy, każemy ułożyć zdanie. Próba ta jest ważna dla rozpoznania wczesnego niedołęstwa umysłowego. Chorzy dotknięci tem cierpieniem robią zupełnie bezsensowne dopełnienia. Próbę tę możemy naturalnie zastosować tylko do takich dzieci, które umieją czytać. Należy tu również tak zwana próba Masselong'a. Powtarzamy dziecku trzy słowa np. strzelec, zając, strzelał i tworzymy z tego zdanie. Wtedy dajemy mu trzy inne słowa i każemy ułożyć zdanie. Dziecko osłabione umysłowo nie jest w stanie tego zrobić. Lub każemy dziecku rozwiązywać zadania. I tak dziecko w siódmym roku życia wie, że $4 + 1 + 1 = 6$. Wtedy pytamy się: mam w myśli liczbę, jeżeli dodam do niej 2, mam sześć, jaka liczba to jest? Na to dziecko niedołężne umysłowo nie umie odpowiedzieć.

Inną próbą zdolności kombinacyi i opowiadania jest, że każemy dziecku powtarzać historyjki.

Jeżeli chcemy badać w dziecku zdolność kombinacyjną, wtedy czekamy pół godziny i każemy opowiedzieć. Dzieci upośledzone umysłowo odznaczają się pobudzoną wyobraźnią. Jest to ważne pod względem sądowym: przy podejrzeniu na niedołęstwo umysłowe każemy sobie tę historyą opowiedzieć po 24 godzinach. Wtedy będziemy się dziwili, jakie zmiany poczynią osłabieni umysłowo, jak pamięć ich zawodzi!

9). Tak zwana próba Bourden'a. Polega ona na tem, że dziecko wszystkie końcowe zgłoski w tekście, który mu okazujemy, powinno wykreślić. Rozpoznajemy w ten sposób stopień uwagi badanego dziecka.

Dodać nakoniec musimy jako rzecz bardzo ważną, iż tylko zbiorowy wynik wszystkich prób w połączeniu z dokładnem zbadaniem ustroju jest ważny dla rozpoznania upośledzenia umysłowego. Nie można bynajmniej polegać na wyniku jednej tylko próby, dojść bowiem można do zupełnie fałszywych wniosków.

Każdy uczeń nowo wstępujący do szkoły powinien podlegać tego rodzaju badaniom; należy zbadać zarówno organizm wychowańca, działalność zmysłów, jak i jego inteligencyą. Badań tego rodzaju powinni dokonywać: lekarz szkolny w połączeniu z pedagogiem, posiadającym wykształcenie psychologiczne. Chcąc dziecko dobrze wychowywać, trzeba naprzód je poznać.

Jak już zaznaczyliśmy na początku, u dzieci osłabionych umysłowo cierpi bardzo często działalność zmysłów, a zwłaszcza wzroku i słuchu. Dziecko powinno pojąć wszechstronnie przedmioty świata zewnętrznego i dopiero następnie na drodze abstrakcyi uzyskać wiadomości o ich cechach ogólnych.

Kierując się więc zasadą filozofa angielskiego Lockeg'o, według której nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu, zaczniemy od metody ćwiczenia zmysłów. Według niej ćwiczymy zmysł wzroku, pokazując dziecku wielokrotnie różnokolorowe papierki,—zmysł słuchu, produkując w blizkości dziecka tony rozmaitej wysokości i siły dźwięku,—zmysł smaku, smarując języczek dziecka rozmaitemi rozczynami. Metoda ćwiczenia zmysłów dla pobudzenia rozwoju umysłowego w dzieciach upośledzonych, jest jedną z najstarszych w pedagogii, a i teraz cieszy się uznaniem wielu wychowawców. Możemy też udzielać wychowawcom większej liczby pojęć za pomocą tak zwanej metody wyboru. Tu pokazujemy dziecku małą liczbę (2—3) zastosowanych do stopnia jego pojęcia przedmiotów, którym musi ono dokładnie przypatrzyć się i nazwać wyraźnie po imieniu. Z tych przedmiotów ma dziecko stosownie do żądania nauczyciela („daj mi") wyszukać żądany przedmiot i na pytanie nazwać go po imieniu. Przez odpowiedni wybór przedmiotów możemy zwrócić uwagę dziecka na ich własności. Ćwiczenia te możemy połączyć z przesuwaniem przedmiotów, a więc: połóż przedmiot ten na stole, pod krzesłem i t. d., z ćwiczeniami liczbowemi, z innemi czynnościami wyrażanemi językowo w formie prostego zdania. To tylko jednak zastrzedz musimy, iż, by wychowaniec z ćwiczeń tego rodzaju odnosił korzyść, powinniśmy mieć w pogotowiu znaczny zapas przedmiotów, lub zmniejszonych modeli. Nie dobrze jest rozpoczynać naukę od obrazów, nie możemy bowiem wiedzieć, czy dziecko odniesie je do przedmiotów rzeczywistych. Dalej należy na to zwrócić uwagę, by przedmioty przeznaczone do nauki poglądowej wracały w rozmaitem ugrupowaniu, pamięć bowiem dziecka jest często tak osłabiona, że już dobrze pojęty przedmiot i jego nazwisko łatwo z niej ulatują.

Wspominaliśmy już na początku tego artykułu, że system mięśniowy jest bardzo często znacznie osłabiony u dzieci upośledzonych umysłowo, że nie mogą często ani stać, ani chodzić. Ruchy są w ogóle nieprawidłowe, często nieuporządkowane (ataktyczne), chód zbliżony do chodu chorych na mlecz pacierzowy, a dzieci nie mają należytego wyobrażenia o położeniu swych członków. Otóż racyonalnie zastosowane ćwiczenia gimnastyczne stanowią bardzo ważny czynnik leczniczy. Rozwijają one jednocześnie mięśnie i układ nerwowy, pobudzają regularne krążenie krwi, wyrabiają wolę, a jednocześnie dziecko uczy się poznawać położenie i ruchy własnego ciała, co ma wielkie znaczenie dla rozwoju świadomości. Ćwiczenia więc gimnastyczne wywierają wpływ bardzo pomyślny zarówno na rozwój fizyczny, jak i umysłowy dziecka; tylko nie powinny one być zbyt męczące, nie powinny wyczerpywać dziecka, jednem słowem powinny trwać krótko. Pół godziny zupełnie wystarczy. Nie należy nigdy zapominać o tym fakcie, co wykazały właśnie badania prof. Kraepelin'a, że ćwiczenia fizyczne w ogóle, a ćwiczenia gimnastyczne w szczególności, wywołują znaczny stopień zmęczenia umysłowego, że więc dziecko powinno przystępować do nich zupełnie wypoczęte, a po nich — odpocząć. Co się tyczy wyboru ćwiczeń dla każdego wychowańca, to większość pedagogów jest zdania, że system gimnastyki

niemieckiej stawia na pierwszym planie samodzielność ucznia i dla tego przedstawia znaczne korzyści dla rozwoju umysłowego wychowańców. W danym przypadku mamy do wyboru między ćwiczeniami wolnemi a na przyrządach; w większości przypadków oddamy tamtym pierwszeństwo. W pewnych przypadkach nie należy zapominać i o gimnastyce szwedzkiej, przedstawiającej również znaczną wartość dla dzieci umysłowo upośledzonych. Polega ona na tem, że przy powolnem wyciąganiu mięśni usuwają przeszkody; wysiłki cielesne są tu znacznie mniejsze, aniżeli przy gimnastyce niemieckiej.

Przy gimnastyce szwedzkiej odpada również tak pożądany wpływ na napięcie woli dziecka. Czy wybierzemy jednę lub drugą metodę gimnastyki, o tem rozstrzygnie konieczność indywidualizowania, które postawiliśmy jako najpierwszy warunek racyonalnego wychowania dzieci upośledzonych umysłowo.

W tych wypadkach, w których mamy do czynienia z połowicznemi porażeniami, zdarzającemi się u dzieci upośledzonych umysłowo tak często, lub też z kurczami, ruchami chareatycznemi, uciekniemy się do elektryczności, dającej w takich razach bardzo pomyślne wyniki. Usunięcie cierpienia nerwowego wpływa często korzystnie i na rozwój umysłowy dziecka; o tem wychowawca nie powinien nigdy zapominać i uciekać się w danym razie do skutecznej pomocy lekarza.

Cała metoda nauczania dzieci upośledzonych umysłowo musi mieć za cel wykształcenie harmonijne funkcyj układu nerwowego. I na to jeszcze musimy zwrócić baczną uwagę wychowawców, by zarówno przy nauczaniu, jak i przy grach i zabawach, przy jedzeniu i śnie te tylko dzieci z sobą łączono, które do siebie są umysłowo zbliżone. Chroni to najskuteczniej od infekcyi psychicznej, od przenoszenia się chorób nerwowych i nałogów drogą naśladownictwa i czyni zadość wymaganiom psychologii co do potrzeby, tak często przez nas zaznaczanej, indywidualnego traktowania wychowańców.

Dla wzmocnienia układu nerwowego i stanu ogólnego dziecka możemy posługiwać się masażem, wzmacniającym czynność wszystkich narządów. Środek ten zalecany z powodzeniem wszystkim dzieciom osłabionym, nie mogącym chodzić, używać rąk, które są często niezwykłe i obwisłe. Masaż wywołuje żywszą przemianę materyi i pobudza usuwanie szkodliwych substancyj z ustroju. Krążenie krwi tak leniwe u tego rodzaju dzieci, staje się szybszem, a wskutek tego i odżywianie układu nerwowego energiczniejszem. Dzieci apatyczne, nie okazujące najmniejszego zainteresowania do zjawisk świata zewnętrznego, stają się żywe i ruchliwe, a ruchy nabierają pewności i zręczności. Możemy również ćwiczyć dziecko w ruchach złożonych, a w końcu zalecamy robić ruchy użytkowane (umotywowane), ważne w życiu praktycznem, jak zapinanie i odpinanie guziczków, zamykanie i otwieranie zamka, wbijanie gwoździa w deskę, nawlekanie nitki przez igłę i t. d. Bardzo ważne dla sprawności ręcznej są również ćwiczenia rysunkowe i kaligraficzne.

Do dzieci osłabionych umysłowo a bardzo nerwowych, stosujemy łagodną hydroterapią w postaci kąpieli, zlewań, nacierań, zawijań i t. d.; należy jednak unikać zbyt niskich temperatur i drażniących zabiegów. Wychowawca powinien zawsze pamiętać o tem, iż układ nerwowy dziecka jest nadzwyczajnie wrażliwy, komórka nerwowa łatwo wyczerpująca się, i dla tego należy unikać wszystkiego, coby go podrażnić mogło.

Wspominaliśmy już kilkakrotnie, że dzieci ograniczone umysłowo cierpią na zaburzenia mowy; z polepszeniem się stanu umysłowego te nieprawidłowości mowy zwykle znikają. Dzieci jąkające się dla uregulowania oddechu muszą uprawiać gimnastykę oddechową. Ćwiczenia mowy, powtarzanie słów wymawianych przez nauczyciela, przynoszą pomoc w razach uporczywych.

Ważną rolę trzeba przypisać również grom i zabawom ruchowym na świeżem powietrzu; rozwijają one i ćwiczą siły uczniów przy wzajemnem współubieganiu się o palmę pierwszeństwa. Tylko w ich wyborze należy zostawić zupełną swobodę wychowańcowi. Tu nauczyciel może poprzestawać na prostym dozorze nad wychowańcami. Gra jest tem dla dziecka, czem dla dorosłego praca. I ta też tylko praca nas uszczęśliwia, którą sami dobrowolnie wybraliśmy i która obudza w nas zainteresowanie. I dla tego to taka praca nie męczy, nie nuży pracownika. Tak samo rzecz się ma i z grami i zabawami dziecięcemi. Gry przepisane łatwo wywołują przesyt i zmęczenie. To też dziecko cieszy się i raduje tylko przy tej zabawie, którą samo sobie wybrało, i taka tylko zabawa przynosi mu pod względem fizycznym i umysłowym pożytek. Wychowawca tylko wtedy ma prawo mięszać się do zabaw swoich wychowańców, gdy przedtem poznał dokładnie ich wyobraźnię i charakter.

Przy zajęciu dziecka musi nauczyciel kroczyć podobnemi drogami, jak przy grach i zabawach. Należy o niem myśleć zarówno w pokoju jak i na wolnem powietrzu. Zajęcia w ogródkach Fröbla, nauka sprawności ręcznej, przynoszą wychowańcom przyjemność i są dopełnieniem ćwiczeń gimnastycznych. Słusznie też niektórzy pedagodzy uznają ważność ćwiczeń ręcznych nawet dla rozwoju mózgu. Ręka człowieka powołaną jest do spełniania bardzo subtelnych czynności i słusznie twierdzi Herbart, że ręka ma swoje miejsce honorowe obok mowy i podnosi człowieka nad poziom świata zwierzęcego. Niedoświadczeni pedagodzy biorą często niezręczność za lenistwo lub złośliwość i za te wady karzą surowo dzieci; nauka sprawności ręcznej ma więc niewątpliwie wielkie znaczenie dla wychowania społecznego. Nadto ćwiczenia te oddają wielkie usługi i początkowej nauce szkolnej, albowiem torują drogę nauce pisania i rysowania. Zapominać także nie należy, że nauka sprawności ręcznej jest szkołą przygotowawczą do nauczenia się pewnych rzemiosł, jak introligatorstwa, stolarstwa i t. d. W ogóle trzeba mieć na względzie, iż nauczanie dzieci umysłowo upośledzonych powinno mieć na celu przygotowanie ich do zajęć i zawodów praktycznych; dzieci takie powinniśmy wykształcić na użytecznych rzemieślników, ogrodników, gospodarzy rolnych i t. d. Zajęcia naukowe, wymagające wyższego polotu

umysłu, są nie odpowiednie dla takich dzieci. Nauka sprawności ręcznej jest praktyczną dla tego, ponieważ przysposabia wychowańca do spełniania czynności życia codziennego i bierze przedmioty z rzeczywistości, przygotowując ucznia do pracy w warsztatach. Jeżeli wychowawca umie uczynić zajęcia w warsztacie przyjemnemi i interesującemi dla ucznia, wtedy wywoła prawdziwe zadowolenie z pracy, tak ważne dla przyszłości dzieci umysłowo upośledzonych, ponieważ usuwa ono skutecznie wszelkie niebezpieczeństwo, wynikające z próżniactwa.

Praca ręczna rozszerza w ogóle zakres poznania dziecka osłabionego umysłowo, przez nią poznaje bowiem własności przedmiotów. I dla tego musimy zapatrywać się na nią jako na czynnik pobudzający w wysokim stopniu rozwój umysłu; pogląd ten zawdzięczamy badaniom i obserwacyom ostatnich czasów. Jeżeli dziecko osiągnęło już pewien stopień sprawności ręcznej, przechodzimy wtedy do wyrabiania prostych przedmiotów z gliny, drzewa i papy. Dziecko uczy się poznawać przytem objętości przedmiotów, a im samodzielniej przytem pracuje, im mniej mu nauczyciel przeszkadza w twórczości, tem korzystniejszy wpływ wywiera to zajęcie na cały jego rozwój umysłowy. I dla tego pamiętać należy, że nauka sprawności ręcznej nie spełnia swego zadania w tych razach, w których sam nauczyciel wyrabia przedmioty, a praca dziecka ogranicza się tylko do małej pomocy.

W ogródkach dziecięcych mogą uczniowie budować, układać wzory z patyczków, z którymi łatwo połączyć możemy naukę rysowania.

Zajęcia tego rodzaju, będące źródłem licznych wyobrażeń, przygotowują stopniowo dziecko do myślenia pojęciowego, będącego podstawą rozwoju umysłowego.

Z układaniem z patyczków łatwo połączyć możemy naukę rysunków z natury. Temu rysowaniu z natury znany pedagog, dr. Heller, przypisuje wielką wartość wychowawczą, ponieważ do pewnego stopnia umożliwia kontrolę nad pojęciami. Z rysunków chociażby najniezdarniejszych, składających się chociażby z kilku kresek, może nauczyciel wywnioskować, w jakim stopniu dziecko pojęło przedmiot. Przytem dziecko musi postępować tutaj bardzo stopniowo i powoli przechodzić do kształtów więcej złożonych. Tak np. z początku rysowanie drzewa musi ograniczyć się do kreski prostej, a z niej do kresek na prawo i lewo dla oznaczenia gałęzi. Dopiero później przychodzi rysowanie liści i według rodzaju przedstawionego drzewa, szczególniej ich form, a nakoniec także i owoców. Metoda czytania i pisania powinna opierać się również na metodzie poglądowej; co się tyczy nauki czytania, to dr. Trüper, dyrektor zakładu wychowawczego w Sophienhöhe pod Jeną, słusznie się oświadcza przeciwko werbalizmowi, uwzględniającemu jedynie biegłość mechaniczną i dającemu uczniowi materyał do czytania, składający się z bezsensownych sylab, a przez ich połączenie ze słów bezsensownych.

Należy mieć także zawsze na względzie, by nie nużyć zbytnio nauką dzieci upośledzonych umysłowo, wywiera to bowiem wpływ stanowczo szko-

dliwy na ich rozwój fizyczny, a nawet i na umysłowy. Dzieci takie wyczerpują i nużą się szybko, i dla tego lekcya nie powinna trwać dłużej nad 30 minut; po każdej lekcyi musi być pauza, a czas nauczania dla dzieci starszych nie powinien przekraczać dwóch godzin dziennie. Nauka nie powinna w żadnym razie wywoływać zmęczenia i znudzenia; lekcyj do domu dzieciom osłabionym umysłowo lepiej nie zadawać, czego bowiem dziecko nie nauczy się podczas wykładu nauczyciela, tego nie nauczy się i w domu. Należy być bardzo ostrożnym z wymierzaniem kary, a zwłaszcza cielesnej, ona budzi bowiem często popędy zmysłowe, wywierające wpływ szkodliwy na układ nerwowy.

Literatura. Schulen für Nervenkranke Kinder, von D-r Heinrich Stadelmann. Berlin, 1903.—Schwachbeanlagte Kinder. Ihre Förderung und Behandlung. von D-r Med. Heinrich Stadelmann. München, 1904. — D-r Teodor Heller: Pedagogika lecznicza. Z oryginału niemieckiego przełożył D-r Władysław Chodecki. Warszawa, 1905. — Ueber Schwachbeanlangte Kinder, von Prof. d-r E. Schlesinger. Vortrag. Strassburg, 1907.—Ueber den angeborenen Schwachsinn, von Prof. d-r Ziehen. Berlin, 1907.

D-r Władysław Chodecki.

Pedagogika społeczna.

Celem ostatecznym wszelkiego wychowania jest przygotowanie dla kraju dobrych obywateli. W dążeniu do tego celu spotykać się więc powinny i współdziałać z sobą — rodzina i szkoła, państwo i społeczeństwo. Im działanie tych czterech czynników wychowawczych bardziej jest harmonijne, bardziej z sobą związane — tem wyniki są dodatniejsze i do osiągnięcia łatwiejsze.

W normalnem, dobrze urządzonem społeczeństwie, rodzina przygotowuje dziecko dla szkoły, szkoła zaś przygotowuje je dla rodziny, od której zdrowia zależy zdrowie i byt społeczeństwa; państwo natomiast, którego zadaniem jest zwierzchnicze normowanie wszelkich funkcyj społecznych i podnoszenie ich do najwyższej sprawności, dba o szkołę i stara się uczynić ją nietylko przybytkiem nauki, ale przybytkiem wychowania społecznego, któreby szczepiło w młodzieży poczucie obowiązku społecznego i wzmacniało więzy jednostki z otoczeniem, stanowiącem jej środowisko.

Wychowanie społeczne niezawsze jednak odbywa się przez szkołę. Przy obecnym układzie stosunków jest jeszcze w każdem, najbardziej nawet cywilizowanem państwie, miliony obywateli, którzy nie mogą pozyskać wykształcenia wyższego, a poprzestają z konieczności na wykształceniu początkowem lub średniem, nie mówiąc już o zupełnych analfabetach, stanowiących klęskę krajów o nizkiej kulturze i złym rządzie.

Te niewychowane przez szkołę rzesze, nieuświadomione pod względem swoich praw i obowiązków, nie posiadające należytej świadomości w kierunku współpracy dla wzbogacenia kultury narodu, wychowywane być muszą

poza szkołą, drogą wysiłków społeczeństwa i państwa, którym zależeć powinno na tem, aby każda jednostka, w ich skład wchodząca, pełniła jak najlepiej przypadający na nią dział pracy, to znaczy, aby zdawała sobie sprawę z tego, że jest potrzebnem i pożytecznem kółkiem w wielkiej machinie życia zbiorowego, tudzież miała zabezpieczony jak najszerszy udział w korzystaniu z duchowych dóbr narodu i ludzkości.

Państwo i społeczeństwo iść powinny w tym kierunku ręka w rękę. Niezawsze jednak możliwe jest ścisłe ich porozumienie się w tym względzie i niezawsze tak bywa.

Czasem państwo, zazdrosne o najdrobniejszą część swojej władzy i pragnące jedynie dla swoich celów urabiać obywateli, aby mieć z nich wyłącznie karnych żołnierzy i robotników, wszystko trzyma w swojem ręku i rozciąga kontrolę nad każdą, najdrobniejszą nawet dziedziną pracy kulturalnej, którą inicyuje w miarę swoich potrzeb i widoków. Czasem zaś odwrotnie — państwo, zachowując dla siebie pewien, ściśle określony zakres działania, zostawia inicyatywie społecznej szerokie pole do zadokumentowania swej żywotności i dojrzałości.

Typowym przykładem są tu stosunki, panujące w Niemczech i w Anglii. W państwie niemieckiem, zwłaszcza w Prusach, które są ośrodkiem imperyalizmu niemieckiego, państwo jest czynnikiem inicyującym i regulującym literalnie całe życie społeczne, od jego nizin do szczytów. W Anglii natomiast inicyatywa społeczna posiada rozległe pole działania przed sobą, co, jak się okazuje w skutkach, wychodzi na korzyść i państwu i społeczeństwu.

Wychowanie społeczne poza szkołą odbywa się na szerokim terenie przy pomocy wszelkich instytucyj, t. zw. kulturalnych, poczynając od muzeów sztuki i nauki, przemysłu i rolnictwa, które gromadzą najprzedniejsze zdobycze ducha, umysłu i pracy ludzkiej, od wielkich fundacyj filantropijnych, bibliotek i uniwersytetów ludowych (university extension), kończąc na ochronach dla dzieci bezdomnych i przytułkach gminnych dla starców i kalek.

Olbrzymią rolę mają w tej dziedzinie do odegrania dwa zwłaszcza potężne czynniki współczesnego życia kulturalnego — teatr i prasa. Pierwszy, o ile jest narodowym i posiada odpowiedni poziom artystyczny, kształci uczucia tłumów, zbliża je ku źródłom piękna, zaspokaja ich głód artystyczny. Dobry teatr jest zarazem siewcą wielkich i szlachetnych idei. Za jego pośrednictwem zstępuje na niziny poezya, płomienne, natchnione jej słowa zapalają serca i oświecają umysły, podnosząc je ku zagadnieniom wyższym, niemateryalnym. Żywe słowo w ustach dobrych aktorów daje jednocześnie poznać mniej wykształconym masom urok i bogactwo języka ojczystego, jego ton i barwę właściwą. Stąd znaczenie pedagogiczne teatru jest bardzo doniosłe. Odwrotnie jednak, tam, gdzie teatr zapomina o swojem posłannictwie, gdzie scena przestaje służyć idei, gdzie na jej deskach ukazują się nie postacie bohaterów, ale nędzne twory poziomej wyobraźni, ale płaskie koncepta, obliczone na drażnienie i łaskotanie instynktów, nie mających nic wspólnego z sztuką — tam teatr może być szkodliwym. I dla tego kierownictwo

teatru powinno spoczywać zawsze w najbardziej powołanych do tego rękach, a kontrolę nad repertuarem wykonywać winni obywatele, cieszący się powszechnem zaufaniem, miłujący prawdziwą sztukę i pojmujący jej wielkie zadanie.

Podobnie jest z prasą. Przy wzrastającej ciągle umiejętności czytania, wzrasta szybko zapotrzebowanie dziennika. Tam, gdzie do niedawna nie było go jeszcze, dzisiaj dosięga on już śmiało i staje się pożądanym, niezbędnym gościem. Od tego jednak, co gość ten przynosi, zależy w wielu wypadkach zdrowy rozwój społeczeństwa. Zwłaszcza w Polsce, gdzie prasa ma nietylko obowiązek informowania, ale musi zarazem uczyć i oświecać, słowo drukowane posiada wielkie znaczenie kulturalne.

Jeżeli jest ono mądre i szlachetne, czyste i bezinteresowne — urabia mądrych i szlachetnych, czystych i bezinteresownych obywateli, kształci ich rozum i usposabia wolę do wysiłków w kierunku dobra ogólnego, uświadamia ich o potrzebach kraju, uczy dbać o zaspokojenie tych potrzeb, wzywa do zgodnej, sumiennej pracy.

W wypadkach przeciwnych staje się natomiast czynnikiem raczej burzycielskim, niż twórczym; podnieca namiętności, budzi zamiłowanie do sensacyj, podtrzymuje niezdrowe aspiracye, zamąca prawdę, schlebia najmniej wybrednej rzeszy swoich czytelników i staje się przedmiotem zwykłej spekulacyi.

Wówczas przestaje też być narzędziem pracy kulturalnej.

Niepodobna omawiać na tem miejscu szczegółów wszystkich dziedzin i rodzajów tej pracy. Podkreślimy więc tylko jednę jeszcze — w dobie dzisiejszej najważniejszą — mianowicie dziedzinę wszelkich związków i stowarzyszeń kooperacyjnych i zawodowych, które są najlepszą szkołą obywateli. To też praworządne państwa pozostawiają w tej mierze szeroką swobodę inicyatywie społecznej, ułatwiając zrzeszanie się wszystkim członkom społeczeństwa dla wspólnej pracy w różnorodnych dziedzinach.

Z. D.

Pedologia czyli nauka o dziecku. I. Rys historyczny. Wyraz pedologia stanowi najogólniejszą nazwę wszelkich studyów, dotyczących stopniowego rozwoju dziecka, zarówno pod względem fizycznym, jak psychicznym, prowadzonych bądź to niezależnie w celach naukowych, bądź z zastosowaniem do praktyki. Nauka ta, chociaż z nazwą grecką, jest nawskróś nowożytną. Wprawdzie każdy z wielkich pedagogów i myślicieli przeszłości powoływał się na naturę dziecka i żądał wychowania, zgodnego z jej prawami, lecz na poparcie swej tezy miał tylko luźne, choć często trafne obserwacye, albo też pewien pogląd, przyjęty a priori, wywnioskowany dedukcyjnie z takiegoż poglądu na rozwój człowieka.

Pierwsze badania systematyczne stopniowego rozwoju dziecka pojawiają się w XVIII wieku. Mianowicie w r. 1787 wydaje Dietrich Tiedemann obserwacye nad swoim synem w ciągu jego pierwszych lat życia: — jest to

pierwsza biografia psychologiczna dziecka; stąd Niemcy nazywają Tiedemanna „ojcem psychologii dziecięcej“. Wkrótce i w innych krajach pojawiają się jednostki, które, wyprzedzając swój czas, rozumieją całą doniosłość studyów nad dziećmi i gorąco je popierają. Do takich należy między innymi Aurore Necker de Saussure, autorka pięknego dzieła o wychowaniu p. t. L'éducation progressive ou cours de la vie (Wychowanie stopniowe czyli bieg życia). Z wielką siłą przekonywającej argumentacyi dowodzi ona konieczności wytworzenia nauki o dziecku, opartej na systematycznych spostrzeżeniach rodziców i wychowawców, a nadto sama podaje cały szereg własnych obserwacyj, zwłaszcza co do wyobraźni dzieci i co do ich zabaw. Były to jednak zjawiska sporadyczne, głosy odosobnione, które na razie nie obudziły echa. Dopiero w drugiej połowie XIX wieku różne czynniki, działając jednocześnie, zwróciły badaczy ku psychologii dziecka. Naprzód Herbart, oparłszy całą pedagogikę na psychologii, wytworzył szkołę pedagogów, którzy rozwijali jego zasady i stosowali je w ptaktyce nauczania. Wśród nich zrodziła się myśl badania zasobu wyobrażeń i pojęć, z którym dziecko 6-letnie wstępuje do szkoły, aby zdobyć pewną podstawę racyonalną dla nauki początkowej. Taką statystykę szkolną prowadzono w Niemczech już od r. 1869 (w Berlinie, w Plauen, w Annabergu), były to pierwsze kwestyonaryusze, na które odpowiadały same dzieci. Następnie teorya ewolucyi zwróciła myśl ludzką ku pierwszym fazom rozwoju człowieka, doszukując się tam początków życia psychicznego. Zaczynają się więc już nie sporadycznie jak niegdyś, lecz coraz częściej pojawiać studya nad pierwszem dzieciństwem. Darwin (1877) i Preyer (1882) torowali szczęśliwie drogę całym zastępom badaczy późniejszych. W tym samym mniej więcej czasie lekarze i pedagodzy zaczęli podnosić palącą sprawę przeciążania młodzieży szkolnej, o której początkowo rozprawiano teoretycznie tylko, lecz w miarę rozwoju psychologii doświadczalnej, po pracach laboratoryjnych Wundta i Kraepelina eksperyment zaczyna wkraczać do szkoły i daje początek licznym już dziś studyom nad zdolnością do pracy, uwagą i znużeniem młodzieży szkolnej. Do tych studyów psychologicznych i psycho-fizyologicznych dołączają się wkrótce badania antropometryczne i lekarskie, dotyczące fizycznego rozwoju młodzieży, wykazujące współzależność umysłu i ciała, rozróżniające obok typu dziecka normalnego liczne od niego zboczenia, co wytworzyło w czasie późniejszym odrębną gałąź studyów nad t. zw. patologią wychowawczą. Tym sposobem nauka o dziecku, jakby jaka rzeka potężna, ma za początek nie jedno źródło lecz kilka strumieni, które czas dłuższy płyną oddzielnie i niezależnie od siebie, nim się kiedyś połączą i ku wspólnemu celowi potoczą swe fale. W latach 1880—1890 badanie dzieci zajmuje już znaczną ilość pracowników w Europie Zachodniej, lecz każdy z nich działa na swoję rękę, w ciszy swego gabinetu, nic nie wiedząc o innych; ani porozumienia się co do celu i zakresu tych badań, ani wspólnej nazwy dla tworzącej się nauki nie było; miała ona adeptów gorliwych, lecz brakło apostoła nowej idei.

Dopiero gdy badania dzieci przeniosły się z Europy do Ameryki i podczas wystawy powszechnej i połączonego z nią kongresu pedagogicznego w Chicago 1892 r. obudziły ogólny interes, sprawa na nowe zupełnie weszła tory. Stało się to zaś dzięki iście apostolskiemu zapałowi i niestrudzonej pracy najbardziej dziś zasłużonego na tem polu działacza, Stanley'a Hall'a. Umysł zdolny i bystry, wykształcony filozoficznie, obeznany z postępami psychologii niemieckiej nie tylko pośrednio z książek, lecz bezpośrednio ze swego dwukrotnego pobytu w Europie, z wykładów, których słuchał na uniwersytetach niemieckich, z pracy osobistej w laboratoryum Wundta — po powrocie do Ameryki w r. 1880 zostaje docentem w uniwersytecie Harwarda i tam od początku głosi ważność i znaczenie systematycznego badania dzieci. W r. 1881 w Bostonie wygłasza w 12 odczytach kurs pedagogiki, którego myślą przewodnią jest, że wychowanie należy oprzeć na dokładnej znajomości dziecka, a w r. 1882 w osobnym artykule domaga się katedr pedagogiki i psychologii dziecięcej — we wszystkich wyższych uczelniach. W r. 1883 zakłada przy uniwersytecie w Baltimore, gdzie z kolei był powołany, pierwsze w Ameryce laboratoryum psychologiczne, a w r. 1887 specyalny kwartalnik: American journal of psychology z mnóstwem studyów z dziedziny psychologii dziecka. W dwa lata później (r. 1889) dzięki zapisowi bogacza amerykańskiego, Jonesa G. Clarke powstaje nowy uniwersytet w Worcester, którego stałym rektorem (prezydentem) zostaje Hall. Nowa instytucya staje się wkrótce ogniskiem nauki o dziecku, child-study, jak ją nazwano; tam pod okiem Halla kształci się cały zastęp przyszłych badaczy. Tak przygotowawszy grunt, Stanley Hall w r. 1892 przystępuje do najważniejszego czynu w dziejach naszego przedmiotu — organizacyi sił, pracujących na polu badań pedagogiczno-psychologicznych. Z jego inicyatywy powstają we wspomnianym wyżej i następnym roku dwa pokrewne zrzeszenia naukowe: towarzystwo amerykańskie psychologiczne (American Psychological Association) i towarzystwo narodowe pedagogiczne (National Educationel Association). W tem ostatniem towarzystwie zaraz po jego powstaniu tworzy się osobna sekcya, pod nazwą „Towarzystwo narodowe badania dzieci“ (Nationel Associetion for the Study of Children). Od tej pory badanie dzieci inny przybiera charakter. Uniwersytet Clarka, oraz towarzystwa specyalne (po zrobieniu bowiem pierwszego kroku przez Hall'a towarzystw pedologicznych powstało więcej, tak, że w lat parę (1892 — 1896) liczba ich podniosła się w Stanach Zjednoczonych do pięciu — wszystkie dzieliły się na liczne oddziały prowincyonalne i drobniejsze kółka) opracowują kwestyonaryusze, dotyczące rozmaitych zagadnień; kwestyonaryusze te są rozsyłane w niezmiernej ilości egzemplarzy do szkół i szkółek, nauczycieli i rodzin, skąd powracają wypełnione, aby posłużyć za materyał do sumiennie opracowanych tablic statystycznych i graficznych i opartych na nich studyów i rozpraw.

Nauka o dziecku, którą po raz pierwszy Oskar Chrisman w r. 1894 nazwał pedologią, budzi ogromny entuzyazm, a metoda kwestyonaryu-

szy, stosowana na wielką skalę w Ameryce, zyskuje sobie popularne miano amerykańskiej. Zapał ten do studyów nad dzieckiem przenosi się do Europy: we wszystkich krajach wzrasta ilość badaczy dzieciństwa, niektórzy z nich ogłaszają kwestyonaryusze i odezwy, prosząc rodziców, wychowawców, nauczycieli o materyał faktyczny; inni sami chodzą po szkołach i tam wypytują dzieci lub czynią eksperymenta, powstają też na wzór amerykański towarzystwa badań nad dziećmi i pisma specyalne; najwięcej ich przypada na koniec XIX wieku i zaranie XX, a więc: w Niemczech: Allgemeiner deutscherverein für Kinderforschung w Jenie i Verein für Kinderpsychologie w Berlinie — oba w r. 1899; we Francyi: Société libre pour létude psychologique de l'enfant w r. 1901; w Belgii: Allgemen Paedologisch Geselschaft w Antwerpii 1902; w Anglii: The Britisch Child study Association od r. 1899; w Austryi: Verein für Kinderforschung w Wiedniu. Do zainteresowania się tą sprawą przyczynił się niemało współczesny stan pedagogiki. O ile koniec XVIII stulecia obfitował w imiona wielkich reformatorów wychowania, których dzieła stały się gwiazdą przewodnią dla kilku pokoleń pedagogów; o tyle koniec wieku XIX był czasem schyłku, upadku na wielu polach, a między innemi i w pedagogice. Ale już w powietrzu odczuwano powiew innych prądów: pedagodzy rozumieli, że pedagogika herbartowska już nie wystarcza w wielu razach, jako oparta na założeniach psychologicznych z początków XIX w., a pozytywizm Spencera ustępuje miejsca innym kierunkom filozoficznym i społecznym, nie obojętnym dla sprawy wychowania. Wobec tego zachwiania się zasad, długo uznawanych za niewzruszone, pedagogikę ogarnia zniechęcenie i wielu jej adeptów wyraża przekonanie, że już nic nowego nie można powiedzieć w danym przedmiocie, inni ze sceptycyzmem odrzucają wszystko, co dotąd o nim powiedziano, lecz niema wśród nich żadnego Komeńskiego czy Pestalozziego, któryby zaczął głosić nowe słowo. I wówczas zwątpiali zwracają wzrok ku tym, którzy z młodzieńczą wiarą, z zapałem, z wytrwałością czynią odkrycia w mało znanej dotąd krainie — w duszy dziecięcej. Pedagogika widzi, że tam się rozpoczyna budowa jej przyszłości, że tam się gromadzą materyały, na których się oprą nowe, zgodne z nauką spółczesną systemy. I oto geneza interesu i entuzyazmu dla badań pedologicznych na przełomie dwóch wieków, entuzyazmu, którego najsilniejszy wyraz dała autorka szwedzka, Ellen Key, gdy w Stuleciu dziecka, najbardziej rewolucyjnej książce pedagogicznej z ostatnich czasów, powiada: „Całą pedagogikę powinienby zalać potop, z którego ocalałyby tylko dzieła Montaigne'a, Roussseau'a, Spencera i nowsza literatura psychologii dziecięcej". Równie naturalnym jednak, jak ten zapał, to pierwsze zasłużone zwycięstwo nowej gałęzi badań, był spółcześnie objaw wprost przeciwny: ostra a czasem namiętna ich krytyka. Dopóki badanie dzieci było dziełem kilku wybitnych uczonych i nie wychodziło poza obręb ich pracowni, niewiele na nie zwracano uwagi; lecz gdy się stało ono zbiorową pracą licznych badaczy, którzy

wciągnęli do swych szeregów już nie tylko psychologów specyalistów, lecz nauczycieli, nauczycielki, rodziców, a zwłaszcza matki; gdy przeniknęło do szkół, poddając krytyce ich systemy; wówczas zrozumiano, że to jest ruch, z którym się liczyć należy. Wtedy pojawia się opozycya. Badacze psychologii dziecięcej w początkach XX wieku muszą walczyć na dwa fronty: z jednej strony atakują ich nauczyciele, z drugiej — sami psychologowie. Nauczyciele, a właściwie część ich bardziej konserwatywna lub bardziej doktrynerska, nie są zadowoleni z krytyki tych zasad, rutyny szkolarskiej, z którą się zżyli, z którą im było wygodnie; przyjmują więc badanie uczniów w szkole z niechęcią, albo też zbijają je bardzo popłatnym w pewnych sferach argumentem, że te badania n i c n o w e g o nie odkryły, albo że mają charakter czysto teoretyczny, nie dają się z a s t o s o w a ć w p r a k t y c e. Ta niechęć, a w najlepszym razie obojętność pewnej części nauczycielstwa wywołuje zjawisko dość dziwne: gdziekolwiek się rozpoczyna żywszy ruch w dziedzinie badania dzieci i zwolennicy jego dążą do zrzeszenia, wszędzie tworzą oni towarzystwo odrębne, a czasem zakładają organ specyalny niezależnie od istniejących towarzystw nauczycielskich i pism pedagogicznych. Z innych powodów przeciw badaniu dzieci występują ludzie uczeni, fachowi psycholodzy: tych przeraża dyletantyzm, wkradający się do tych badań z chwilą, gdy biorą się do nich ludzie bez specyalnego wykształcenia psychologicznego, jakimi są średniej miary nauczyciele lub matki. Z ostremi więc zarzutami występuje przeciw psychologii dziecka Münsterberg, odmawiając jej nietylko wartości naukowej, lecz i znaczenia dla pedagogiki, dość sceptycznie zapatruje się na badanie psychologiczne w szkole W. James w przełożonych na język polski „Pogadankach psychologicznych dla nauczycieli“, — Wilhelm Ament choć sam z zapałem oddaje się studyom nad rozwojem pojęć i mowy dziecka, nie oszczędza w swej krytyce nikogo, gromiąc najwięcej ogromne ankiety i kwestyonaryusze amerykańskie. Zarzuty te miały w sobie wiele przesady, ale nie można im zaprzeczyć pewnej słuszności i w rezultacie nie zaszkodziły one sprawie, lecz raczej posunęły ją naprzód pod pewnym względem. Zarzuty Münsterberga, podające w wątpliwość samo znaczenie badań nad dziećmi, odparł Stenley Hall w sposób dla każdego nieuprzedzonego przekonywający (Z n a c z e n i e s t u d y ó w n a d d z i e ć m i — przekład polski K. Króla. Wydanie M. Arcta. Książki dla wszystkich). Wykazanie błędów i braków w dotychczasowych metodach i sposobach badania pobudziło sumiennych pracowników do gorliwego zajęcia się metodyką i techniką badań, co przyczynia się bardzo do podniesienia poziomu naukowego pedologii i stopniowego oswobodzenia jej z naleciałości dyletantyzmu. Z drugiej strony równoczesny zwrot ku oparciu pedagogiki na gruntownej znajomości dziecka wytworzył nową gałąź badań pod nazwą p e d a g o g i k i d o ś w i a d c z a l n e j, która obejmuje eksperymenta, pozostające w bliższym związku z różnemi szczegółami wychowania i nauczania. Równolegle z tą pracą nad udoskonaleniem metod pedologicznych i nad zastosowaniem do studyów nad dziećmi ścisłych eksperymentów naukowych two-

rzą się specyalne laboratorya pedologiczne pod kierunkiem ludzi fachowych: w Zurichu zakłada laboratoryum takie przy uniwersytecie Ernest Meumann, w Petersburgu istnieje ono pod kierunkiem prof. Nieczajewa, w Antwerpii powstaje laboratoryum, utrzymywane przez miasto, pod kierunkiem Schyytena, w Lipsku stowarzyszenie nauczycielskie założyło w r. 1906 Instytut pedagogiki doświadczalnej i psychologii pod kierunkiem Brahma, a w Brukseli rodaczka nasza, dr. Józefa Jotejkówna, kierowniczka laboratoryum psychologicznego przy uniwersytecie, organizuje mniejsze laboratorya pedologiczne przy seminaryach nauczycielskich w Mons i Charleroi, gdzie prowadzi odpowiednie wykłady. Jeżeli bowiem badania nad dziećmi, pozbywszy się dyletantyzmu, mają wejść na drogę ściśle naukową, — nadto przynieść korzyść rzeczywistą samej pedagogice, wymagają one innego, niż dotychczas przygotowania nauczycieli, bez których pomocy cel ten nie może być osiągnięty. Stąd jednocześnie z przekształceniem się pedagogiki idzie prąd ku reformie kształcenia nauczycieli, ku wprowadzeniu psychologii eksperymentalnej i studyów nad dziećmi do programu seminaryów nauczycielskich i kursów pedagogicznych. Dążenie to ujawniło się najsilniej na ostatnim VI kongresie międzynarodowym psychologii w Genewie w sierpniu 1909 r., gdzie po wyczerpującym referacie dr. Jotajkówny p. t. L'introduction à la methodologie de la psychologie pedagogique wywiązała się bardzo ożywiona dyskusya, a jej wynikiem był wniosek stworzenia komisyi międzynarodowej, złożonej z psychologów i pedagogów, którąby określiła zakres i metody psychologii dziecka, oraz najlepsze sposoby współdziałania psychologów i nauczycieli; jednocześnie wyłonił się projekt pierwszego międzynarodowego kongresu pedologicznego. To wszystko wróży naucę o dziecku coraz szybszy i bujniejszy rozwój w XX wieku.

II. Pedologia w Polsce. Z przedstawionego wyżej rysu historycznego widać, że pedologia jest dziełem XIX wieku, t. j. czasu, w którym u nas szczególne warunki bytu narodowego tamowały lub osłabiały pracę we wszystkich dziedzinach wiedzy, a zwłaszcza w tych, które się wiążą ściślej ze sprawą wychowania. Poza temi warunkami życia na pedagogice naszej wyraźnie się odbiły pewne właściwości charakteru narodowego. Polak z natury swej nie ma zamiłowania do czysto abstrakcyjnych i teoretycznych dociekań, z wielką łatwością jednak przyswaja sobie wszelkie prawdy naukowe i bardzo trafnie je stosuje, a pomaga mu do tego wcale niepowszedni dar spostrzegawczy. Dowodem nasza literatura pedagogiczna: po wszystkie czasy przeważały w niej kwestye praktyczne wychowania przy braku popędu do roztrząsania teoretycznych podstaw pedagogiki, a tem samem i systematycznych badań umysłu dziecięcego; ale dzieła nasze pedagogiczne są nader bogate w trafne, wprost z życia wzięte obserwacye, znamionujące dobrą znajomość świata dziecięcego. Skutkiem tego i ów świt badań pedologicznych, którego pierwsze błyski notowaliśmy w Europie Zachodniej już w XVIII wieku, nieco inaczej przedstawia się u nas. Badań systematycznych nie

mieliśmy ani w XVIII, ani w pierwszej połowie XIX wieku, ale sama idea obserwacyi dziecka nie była obcą wielu naszym pisarzom pedagogicznym. Wiele trafnych spostrzeżeń zwłaszcza co do rozwoju fizycznego znaleźć można już w dziele Jędrzeja Śniadeckiego: Fizyczne wychowanie dzieci (1805); wkrótce potem młoda Klementyna Tańska w dzienniku swym wyznaje, że nadzwyczaj lubi przypatrywać się zabawom dzieci i przysłuchiwać się ich rozmowom, ale ten popęd do obserwacyi nie wydaje u niej tych owoców, co u p. Necker de Saussure: nasza autorka ogranicza się do zbierania i zamieszczania w Rozrywkach anegdot prawdziwych o dzieciach, ale nie wysnuwa z nich żadnych wniosków psychologicznych. Lepszym obserwatorem życia dziecka był Stanisław Jachowicz: bajeczki jego pomimo swego moralizatorskiego tonu nieraz się opierają na dobrze pochwyconych rysach charakteru dziecięcego, na tem, co poeta istotnie widział i słyszał, a jego lekcye prawdopodobnie dlatego były tak bardzo lubiane przez dzieci, że nauczyciel znał je dobrze, więc umiał do nich przemawiać. Nie był pedagogiem teoretykiem, ale w papierach jego, przechowywanych dotąd przez rodzinę, widziałam rzecz bardzo ciekawą: rodzaj dzienniczka, w którym zapisywał swoje spostrzeżenia, dotyczące nauki z dwiema dziewczynkami, bodaj pierwszemi jego uczennicami. Ten pierwiastek obserwacyi silniej jeszcze uwydatnia się u Trentowskiego: filozof, przejęty spekulacyą Hegla, a stąd skłonny do rozstrzygania wszystkich kwestyj a priori, niemniej w Chowannie swej (1842) ogromny kładzie nacisk na znajomość duszy dziecka, jako podstawę pedagogiki; wszak jego to są słowa: „Nie obwiniaj wychowańca twego o zupełny brak talentu, o kompletną niezdolność, o kamienną twardość mózgu, jak to zwykł czynić ochmistrz bez brody, ale poznaj go dobrze i przenieś się całkowicie w jego duszę. On jest zdolny, zdolny niezawodnie, tylko ty jeszcze nie wiesz do czego!“ — Od tych słów upłynęło jednak lat kilka dziesiątków, nim w literaturze naszej i w życiu zabrzmiały jako hasło. W najgorszych czasach dla pedagogiki polskiej znaleźli się ludzie, którzy odważnie rozświetlali jej mroki, zaznajamiając rodaków z postępem wiedzy na Zachodzie. Tą drogą dość wcześnie przyszła do idea systematycznych badań nad dziećmi. Przegląd Tygodniowy dał streszczenie dzieła Preyera zaraz po jego ukazaniu się w r. 1877; wkrótce potem przełożono dzieła Romanes'a i Taine'a, a w r. 1885 Adolf Dygasiński wydaje swą Psychologią wychowawczą, będącą przeważnie kompilacyą z pisarzy obcych, którzy rzucili światło na pierwiastki rozwoju dziecka. Już w tych czasach na łamach Przeglądu Pedagogicznego i niektórych pism innych spotykamy nazwisko J. Wł. Dawida, który jest tem dla pedologii u nas, czem Stanley Hall dla Ameryki — inicyatorem systematycznych badań dzieci. W roku 1887 ukazuje się jego praca p. t.: „Program spostrzeżeń psychologicznych nad dzieckiem od urodzenia do 20-go roku życia“. We wstępie wyjaśnił autor znaczenie i cel studyów nad dziećmi, kończąc gorącą odezwą do wychowawców, aby nie uchylali się od tej pracy; zasadniczą zaś część broszury

stanowi kwestyonaryusz spostrzeżeń, jedyny w literaturze nietylko polskiej lecz ogólnej, bo zawierający aż 500 pytań, dotyczący wszystkich okresów życia dziecka i wszystkich jego objawów psychicznych. Tym sposobem studya nad dziećmi zaczęły się u nas zupełnie inaczej, niż gdzieindziej: we wszystkich krajach naprzód ukazywały się monografie, dotyczące szczegółów, u nas — zaczęto od programu, który mógł starczyć na długie lata dla niejednego badacza. Takie postawienie kwestyi nie było bez wpływu na dalszy jej rozwój i to zarówno pod względem dodatnim, jak ujemnym. Dobrą stroną „Programu spostrzeżeń“ było, że zaznajamiał czytelników z całym obszarem i doniosłością badań nad dziećmi, co zjednywało nielicznych wprawdzie, lecz bardzo gorliwych zwolenników nowej idei; złą zaś stroną było to, że wobec rozmiaru kwestyonaryusza niki nie mógł wypełnić wszystkich jego punktów, co utrudniało zbieranie odpowiedzi. Autor kwestyonaryusza, a od roku 1890 redaktor Przeglądu Pedagogicznego sam wkrótce poznał tę niedogodność swego programu, powziął więc myśl zamiast żądania odpowiedzi na cały kwestyonaryusz, stopniowo gromadzić materyał co do każdego punktu oddzielnie. Na początek wybrał Zasób doświadczeń i wyobrażeń. W roku 1893 kwestyonaryusz ten został przedrukowany w Przeglądzie Pedagogicznym z nową odezwą. Autor dał szczegółowe wskazówki, jak należy dzieci wypytywać, a chcąc ułatwić zarówno zbieranie materyału, jak jego segregowania i obliczania obmyślił dogodny format kartkowy do zapisywania danych o każdem dziecku. Podjęliśmy więc pracę podobną, jak poprzednio Niemcy w Annabergu i Amerykanie w Bostonie, lecz jakże odmienne były nasze warunki! Niemcy i Amerykanie mogli swe kwestyonaryusze drukować w tysiącach egzemplarzy i rozsyłać po szkołach całego kraju, powierzając tę sprawę nauczycielom, gdy my nie mieliśmy w owych czasach szkół polskich, do których moglibyśmy się zwrócić — cała więc praca spadła na barki nielicznych jednostek. Pewna ilość nauczycielek, zajętych w domach prywatnych lub prowadzących klasy wstępne i podwstępne po pensyach, zapełniła część kartek, resztę zawdzięczaliśmy głównie Zarządowi kolonii letnich w Warszawie, który pozwolił mi osobiście przychodzić do biura kolonii i wypytywać dzieci, zakwalifikowane do wyjazdu na wieś; podobnież niektóre ochrony i przytułki pozwoliły wypytywać swych wychowanków. Tym sposobem zebraliśmy materyał niewielki, bo liczący niespełna 500 kartek i ten posłużył za podstawę do pracy J. Wł. Dawida p. t. Zasób umysłowy dziecka (Warszawa, 1896). Zachęcona tem pierwszem powodzeniem, zebrałam również 500 odpowiedzi na drugi kwestyonaryusz J. Wł. Dawida i opracowałam go oddzielnie p. t. Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6 — 12 (Warszawa, 1899). W tym samym czasie we Lwowie Bolesław Błażek rozpoczyna badania eksperymentalne nad znużeniem uczniów w szkole; wyniki swych prac pomieszcza początkowo w pismach pedagogicznych, jak Muzeum, Przegląd Pedagogiczny, później zaś wydaje dwie książki: Znużenie w szkole (Lwów, 1898) i Studya psychometryczne (Lwów, 1901). W roku

1900 wychodzi we Lwowie pod redakcyą prof. Twardowskiego książka zbiorowa p. t. Z psychologii i fizyologii wychowania, zawierająca 7 prac z tej dziedziny (4 oryginalne i 3 tłómaczenia). Autorami prac oryginalnych są: Bolesław Błażek, dr. Eugeniusz Piasecki, Aniela Szycówna i prof. dr. Kazimierz Twardowski. W tymże roku na IX zjeździe przyrodników i lekarzy polskich w Krakowie wygłosiłam w sekcyi psychologicznej referat p. t. Psychologia dziecka w stosunku do psychologii ogólnej i pedagogiki. Pe referacie tym również na wniosek prof. Twardowskiego zapada uchwała, aby opracować broszurę popularną o zadaniach i metodach psychologii dziecka i tę rozesłać bezpłatnie po wszystkich szkołach, aby zachęcić nauczycieli do gromadzenia obserwacyj. Uchwała ta wkrótce została wykonana, a broszura moja, która miała dwa wydania (we Lwowie, 1901 i w Warszawie, 1904) nie rozbudziła wprawdzie tak potężnego ruchu, jak w Ameryce, lecz powiększyła znów zastęp pracowników na polu badań nad dziećmi: w tej dobie zaczynają się pojawiać studya: Maryana Jakimowskiego, Józefa Ciembroniewicza, Anny Grudzińskiej, nie licząc już tych rodziców i nauczycieli, którzy zbierają i notują spostrzeżenia, lecz nie ogłaszają ich drukiem. Wówczas budzi się i u nas potrzeba towarzystwa, któreby zjednoczyło wszystkich ludzi, zainteresowanych tą sprawą, dla tem owocniejszej pracy. Warunki życia w Królestwie, gdzie założenie jakiegokolwiek towarzystwa natrafiało na ogromne przeszkody, nie dozwalały nam na razie myśleć o czemś podobnem w Warszawie; oglądaliśmy się więc zrazu na Galicyą, gdzie przez jakiś czas kołatała się myśl utworzenia sekcyi psychologicznej przy Towarzystwie Pedagogicznem, a ówczesny redaktor Szkoły, dr. Karol Falkiewicz, wystąpił w r. 1901 na zjeździe nauczycieli we Lwowie z gotowym projektem; wystąpienie to przyjęto sympatycznie, ale nie dało ono praktycznych rezultatów. Natomiast w Warszawie po manifeście konstytucyjnym w r. 1905 i po wydanych w parę miesięcy później Przepisach tymczasowych co do zakładania towarzystw postanowiliśmy nieodmiennie zorganizować Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi i uczynić odpowiednie kroki celem jego zatwierdzenia. Starania nasze półtoraroczne zostały uwieńczone pomyślnym rezultatem: w kwietniu r. 1907 Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi zostało zatwierdzone, a niebawem zaczęło funkcyonować. Posiedzenie organizacyjne odbyto w maju r. 1908, a pierwsze posiedzenie naukowe we wrześniu tegoż roku. Już w pierwszym roku swej działalności towarzystwo zorganizowało miesięczne zebrania naukowe, na których wygłaszano referaty bądź oryginalne bądź sprawozdawcze. Pierwsze zaznajamiały obecnych z wynikami badań, prowadzonych w Polsce. W ciągu lat trzech istnienia towarzystwa: p. Anna Grudzińska, J. Ciembroniewicz i J. Mortkowiczowa przedstawili studya, dotyczące rysunków dziecięcych przez siebie zbieranych; p. J. Rzętkowska odczytała dwa przyczynki do badań nad mową dziecka; J. Wł. Dawid przedstawił wyniki swych badań nad inteligencyą, przeprowadzonych własną oryginalną metodą; D. Zylberowa badania nad inteligencyą dzieci nienormal-

nych, oraz próby nowej metody czytania; A. Szycówna zestawiła swój materyał co do rozwoju pojęć moralnych u dzieci, oraz co do pamięci. W innych referatach dawano sprawozdanie z ruchu zagranicznego na polu pedologii, dzięki czemu członkowie poznali prace takich badaczy, jak: Meumann, Winteler, Stern, Binet, Jotejkówna i inni. Jednocześnie wspólnie z Towarzystwem Psychologicznem zorganizowano czytelnię, w której znajdują się pisma psychologiczne i pedagogiczne we wszystkich językach, i zaczęto czynić zabiegi celem utworzenia również biblioteki specyalnej. W następnym roku 1908 przy towarzystwie powstały trzy komisye naukowe, a mianowicie: badania rysunków dziecięcych, badania mowy i badania pojęć matematycznych. Pierwsza rozesłała kwestyonaryusz w sprawie rysunków dziecięcych i zaczęła gromadzić rysunki, posiada już zbiór, liczący około 2000 egzemplarzy, z którego część przedstawiono na urządzonej w jesieni r. 1908 wystawie p. n. Sztuka w życiu dziecka. Komisya badań mowy opracowała dwa kwestyonaryusze: jeden, dający wskazówki, jak badać mowę dziecka od samego początku do lat 3-ch, drugi dla dzieci od lat 3 — 7. Zjednawszy sobie pewną ilość współpracowniczek, rozpoczęto już zbierać odnośny materyał do późniejszego opracowania; wkrótce zaś zostanie wydany trzeci kwestyonaryusz, dotyczący mowy dziecka w wieku szkolnym, t. j. od lat 7-miu. Komisya badań matematycznych zajmowała się opracowaniem ich programu, a wkrótce rozpocznie badanie co do pewnych pojęć gieometrycznych. W następnym roku 1909 powstała czwarta komisya badania dzieci upośledzonych umysłowo, która za pierwsze swe zadanie uznała wyjaśnienie różnicy między dzieckiem normalnem a nienormalnem i w tym celu opracowała program badania inteligencyi. Na kongresie neurologów, psychiatrów i psychologów polskich w Warszawie, w październiku 1909 r., członkowie towarzystwa złożyli 5 referatów z dziedziny badań pedologicznych, gdy do nich dodamy szósty referat Bolesława Błażka, dotyczący wpływu pracy ręcznej na umysł i wolę uczniów, dojdziemy do wniosku, że jakkolwiek pedologia w Polsce przedstawia się skromnie, niemniej w ciągu lat ostatnich znaczne zrobiła postępy. W listopadzie r. 1909 na polskim kongresie pedagogicznym we Lwowie zapadła uchwała utworzenia towarzystwa, poświęconego badaniom dzieci polskich w zaborze austryackim. Uchwała ta już w pewnej części jest wykonana; w kwietniu roku 1910 zawiązało się Towarzystwo pedologiczne w Zakopanem, a niebawem popobnež we Lwowie.

III. Zadanie nauki o dziecku i jej zakres. Pedologia, jako nauka o dziecku obejmuje cały okres rozwoju człowieka od urodzenia aż do dojrzałości; jakkolwiek niektórzy badacze ograniczali swe studya do pierwszych lat życia dziecka, inni przedłużali je do wieku szkolnego, inni wreszcie do czasu dojrzałości płciowej. W ostatnich zwłaszcza czasach zrozumiano, że i wiek młodzieńczy zasługuje równie na badania specyalne i rozszerzono zakres badań tak, jak proponował J. Wł. Dawid w swym programie, do 20-go roku życia. Zjawiska, które w latach tych obserwujemy, są co do swej natury identyczne

z temi, jakiemi zajmuje się psychologia i fizyologia ogólna, lecz mają one swe znamiona specyalne, zależne od wieku badanego osobnika. Stąd i pedologia ma cały szereg zadań szczególnych, których żadna inna nauka nie uwzględnia. Z zadań tych wymieniamy najważniejsze:

I. Badanie dzieci, rozwijających się prawidłowo. Określić stopniowy rozwój dziecka od pierwszego błysku świadomości, scharakteryzować różne fazy jego ewolucyi psychicznej, zobrazować dokładnie każdy okres życia, więc: niemowlęctwo, wiek przedszkolny, wiek szkolny, wiek młodzieńczy. II. Porównać normalny przebieg rozwoju dziecka z jego zboczeniami. Badania dzieci nienormalnych, upośledzonych umysłowo i wyjątkowo uzdolnionych. III. Zboczenia indywidualne, typy umysłowości. IV. Różnice indywidualne zależnie od wpływów dziedziczności i otoczenia. Porównanie dzieci wiejskich i miejskich. Dzieci różnych ras i narodowości. V. Określić i wyjaśnić wpływ różnych metod i środków wychowania i nauczania, skuteczność ich i wartość rzeczywistą w stosunku do celu, który pragniemy osiągnąć z ich pomocą. Badania tej kategoryi stanowią podstawę pedagogiki doświadczalnej.

Spełniając te wszystkie zadania, nauka o dziecku czerpie swój materyał z wielu nauk pokrewnych i nawzajem dzięki swym badaniom przyczynia się do ich postępu. Fizyologia, psychologia, antropologia, zajmując się wogóle człowiekiem, dostarczają podstaw naukowych w badaniu pierwocin jego rozwoju; w studyach swych nad dziećmi nienormalnemi, nad różnemi zboczeniami patologicznemi, pedologia wiąże się blizko z psychiatryą, badając rozwój dziecka w zależności od środowiska, w którem przebywa wkracza niejednokrotnie w dziedzinę etnografii i socyologii, a badając mowę dziecka, łączy swój dorobek ze studyami lingwistycznemi. Najważniejszym jednak, najściślej określonym jest jej stosunek do psychologii i pedagogiki. Psychologia dziecka, badając życie umysłowe u samego źródła i przechodząc różne fazy jego ewolucyi, daje psychologii ogólnej gienezę i analizę wielu zjawisk, które u człowieka dorosłego spotykamy w formie skończonej, skomplikowanej, utrudniającej rozpoznanie ich wszystkich czynników. Dla pedagogiki nauka o dziecku ma znaczenie podstawowe. Wprawdzie ogólny pogląd na wychowanie, jego cele i zadania wynikać musi z ogólnego poglądu na świat i wspierać się na szerszej podstawie filozoficznej; lecz tylko gruntowna znajomość dziecka wskazuje, które z tych celów i zadań mogą być osiągnięte w każdej fazie jego rozwoju, oraz jakie metody i sposoby działania są dla tej epoki najwłaściwsze i najskuteczniejsze. Świadomość tego—to pierwszy postulat wszelkiego wychowania racyonalnego, zgodnego z naturą dziecka; pominięcie go—to grzech kardynalny, wiodący za sobą cały szereg błędów najzgubniejszych w swych następstwach dla wychowańców. Pedologia, określając normalny przebieg rozwoju, wskazuje nam z góry, czego możemy się spodziewać od dziecka danego wieku, z którem mamy do czynienia, dopomaga nakreślić racyonalny program wychowania i nauczania dla danej szkoły czy klasy; z drugiej strony jednak taż sama pedologia wskazuje liczne od

przyjętej przez nas normy odstępstwa, przekonywające o różnicach indywidualnych: jednostki, bogato obdarzone od natury, przerastające pod tym lub owym względem rówieśników; jednostki o rozwoju powstrzymanym, opóźnionym, dla których wymagania stosowane do ogółu są wręcz niedostępne; wreszcie cały szereg typów umysłowości odrębnych a równoważnych, które mogą dojść inną drogą do tych samych wyników. Te wszystkie odkrycia dają nam ścisłą naukową podstawę do zastosowania drugiego ważnego postulatu pedagogiki: uwzględnienia indywidualności; dzięki nim rozumiemy, że zadaniem naszem nie jest wszystkie dzieci przystosowywać do tego samego szablonu, lecz każdej jednostce dać najlepsze warunki, dla całkowitego harmonijnego rozwoju w zakresie indywidualności; w specyalnych więc wypadkach okażą się potrzebne specyalne metody, a nawet i szkoły specyalne. O ile owe odrębności są wynikiem wpływów dziedzicznych i rasowych, odrębnych warunków życia i otoczenia, to stać się one mogą podstawą właściwie pojętej pedagogiki narodowej, wskazując, czy i o ile dzieci różnych narodów wymagają odmiennego traktowania. Pedologia też nadaje pedagogice właściwą naukową metodę przy rozstrzyganiu wszelkich kwestyj spornych, dzielących pedagogów na przeciwne sobie obozy. Dawniej w dyskusyi nad takiemi sprawami budowano całe rozumowania na pewnych postulatach, przyjętych a priori; nieraz były one wyrazem uprzedzeń osobistych mówcy czy autora, najczęściej zaś oddawały pedagogikę na pastwę polityki, czyniąc szczegółowe zagadnienia wychowawcze zależnemi od poglądów jakiejś partyi czy stronnictwa; w przeciwieństwie do tego pedologia uczy, że przed rozstrzygnięciem takich zagadnień należy przedewszystkiem zebrać dostateczny materyał faktyczny, że tego materyału nie wolno fałszować, ani tendencyjnie naginać do pewnych z góry przyjętych poglądów, czy doktryn, lecz należy sumiennie go zestawić i z wszelką ostrożnością i poszanowaniem prawdy wysnuwać z niego wnioski, ale i te wnioski choć może skromniejsze, nie, tak daleko idące, rzucą prawdziwe światło na kwestyą. Pedologia wreszcie ma wpływ niezawodny i na samego wychowawcę-nauczyciela; polecając mu ciągłą i sumienną obserwacyą, wnikanie w duszę dziecka, czyni go bardziej samodzielnym, wyzwala z pod wszechwładztwa rutyny lub co gorsza kilku formułek, przyswojonych mechanicznie z jakiegoś podręcznika; dozwala najskromniejszemu nawet pracownikowi na pracę nad ogólnym postępem wiedzy przez dostarczenie oryginalnych spostrzeżeń nad dziećmi, budzi do pracy tej i jej przedmiotu — dziecka, żywy nie słabnący nigdy interes, co przyczynić się musi zarówno do podniesienia wyników pracy pedagogicznej, jak do podniesienia nastroju nauczyciela: przestaje on być rzemieślnikiem, spełniającym swe obowiązki dla chleba, staje się artystą, zamiłowanym w swej sztuce.

IV. Metody badań pedologicznych. Każda nauka posługuje się metodami, ściśle zastosowanemi do właściwych jej zagadnień. Nauka o dziecku, czerpiąc materyał swój w największej części z psychologii, od niej również brać musi i metody badania, modyfikując je tylko stosownie do wymagań swego przedmiatu — umysłowości dziecięcej. Niektóre metody odpowiednie

przy badaniu dorosłych nie dadzą się w całej pełni zastosować do dzieci, gdy inne przeciwnie tu mają szczególne znaczenie. Trzeba się tu liczyć zwłaszcza z dwoma faktami: 1) dziecko ma bardzo słabą zdolność samoobserwacyi, stąd introspekcya, tak ważny czynnik przy badaniu dorosłych, musi tu być zupełnie lub w znacznej części wykluczona; 2) zjawiska umysłowości dziecka w przeciwieństwie do takichże zjawisk u dorosłych mają charakter burdziej zmienny, nie ustalony, ulegający ciągłym przekształceniom, nieustannej ewolucyi; stąd każdy objaw poszczególny zarysowuje się jasno tylko na tle stopniowego rozwoju dziecka, musi być badany poniekąd gienetycznie. Pedologia obejmuje taki obszar zagadnień bardzo różnorodnych, że niepodobna mówić o jednej jakiejś metodzie badania, jako najlepszej i jedynej przy studyach nad dziećmi, lecz trzeba uznać, że przedewszystkiem rodzaj zagadnienia winien rozstrzygać o wyborze drogi, wiodącej do jego poznania. Z tego powodu jakkolwiek wśród badaczy naszego przedmiotu zdarzają się i fanatycy jednej jakiejś metody, lekceważący wszystkie inne i odmawiający im wartości naukowej; wydaje nam się rzeczą słuszniejszą przejść kolejno wszystkie, które były dotąd stosowane, zastanawiając się nad zakresem, właściwościami i specyalną techniką każdej. Metody te są:

1. Metoda biograficzna. Polega ona na możliwie dokładnem odtworzeniu życia umysłowego dziecka od pierwszego błysku świadomości przez skrzętne notowanie każdego objawu w postaci wyczerpującego dziennika. Metodę tę stosowano czasem całkowicie, aby dać obraz rozwoju dziecka, np. w klasycznych dziełach Darwina i Preyera; czasem zaś używano jej również dla wyświetlenia gienezy jednego jakiegoś zjawiska np. mowy dziecka np. w znanych monografiach Amenta (Die Entwickelung des Sprechen und Denken beim Kinde) w dziele Miss Shinn (Notes on the development of a child), którego każda część odtwarza inną stronę psychiki dziecka, a ostatnio w pracach małżonków Sternów (I Die Kindersprache, II Erinnerung, Aussage und Lüge) osnutych na systematycznych spostrzeżeniach, dotyczących ich trojga dzieci. Istotę metody biograficznej stanowi obserwacya zewnętrzna, objektywna; badacz stara się uchwycić i zanotować każdy objaw życia umysłowego dziecka, które nie wie wcale, że jest przedmiotem studyów, czasem nawet np. gdy chodzi o dzieci starsze, staramy się tak postępować, aby nie domyślały się nawet, że są obserwowane, aby niczem nie mącić ich swobody i szczerości. Z obserwacyą tą łączą się niekiedy próby umyślne, np. chcąc się przekonać, czy dziecko w pewnej epoce rozpoznaje i nazywa barwy, nie poprzestajemy na okolicznościowej obserwacyi jego zachowania się, lecz wykonywamy odpowiednie doświadczenie, ujmując jego wyniki w sposób możliwie ścisły. Metoda biograficzna wymaga od badacza ciągłego obcowania z dzieckiem, dokładnego spostrzegania i natychmiastowego notowania wszystkich objawów, do czego niezbędną jest inteligencya, umiejąca szybko wyróżnić i rozpoznać zjawiska i towarzyszące im okoliczności i nie pominąć niczego, co ma związek z pewnym planem, który się ciągle zachowuje w pamięci, oraz dużej dozy krytycyzmu, chroniącej nas przy

obserwacyi dziecka od ulegania złudzeniom, autosuggestyom wszelkiego rodzaju, przeinaczającym fakta dostrzeżone albo wysnuwanie z tych faktów wniosków zbyt daleko idących. Zależnie od posiadania lub braku tych przymiotów metoda biograficzna dać może zarówno dzieła wielkiej wartości naukowej, jak zbiory anegdot o dzieciach, przypominające bezkrytyczne opowiadanie niewykształconych matek lub nianiek. Właściwości tej metody i jej warunki określają najlepiej jej zastosowanie: jest ona najlepszą i jedyną, gdy chodzi o badanie rozwoju dziecka w pierwszych latach jego życia; w studyach zaś nad dziećmi starszemi i młodzieżą ma ona znaczenie dopełniające np. przy rozmaitych ankietach szkolnych, w których uczniowie dają sami odpowiedzi, ważne dopełnienie stanowi charakterystyka odpowiadającego dziecka, nakreślona przez wychowawcę lub nauczyciela i zawierająca fakta z jego życia, które wyjaśniają lepiej rezultat samej ankiety; podobnież przy badaniu eksperymentalnem inteligencyi, np. dzieci, upośledzonych umysłowo, do wyników eksperymentu dołącza się zazwyczaj charakterystykę dziecka, zawierającą nietylko szczegóły z jego życia, poczynając od urodzenia, lecz nieraz i fakta z życia jego rodziców i dziadków, o ile pewne wpływy dziedziczne mogą wyjaśnić jego stan umysłowy.

2. Metoda statystyczna, zapoczątkowana jeszcze w połowie XIX wieku przez pedagogów niemieckich, lecz rozwinięta głównie w Stanach Zjednoczonych przez Stanley'a Hall'a i jego uczniów, a stąd niekiedy zwana amerykańską, polega na układaniu kwestyonaryuszy czyli t. zw. syllabusów, które, rozsyłane po szkołach, dostarczają setek i tysięcy odpowiedzi. W tym razie współpracownikami psychologa stają się wychowawcy i nauczyciele, którzy według wskazówek kwestyonaryusza wypytują dzieci lub rozdają im kartki do samodzielnego zapełnienia. Materyał zebrany segreguje się następnie według jego pochodzenia np. według płci dzieci, wieku ich, narodowości, warunków życia i t. p., rezultaty zaś oblicza się i ujmuje w tablice, oznaczające np, jaki procent dzieci w danym wieku posiada lub nie posiada jakiegoś pojęcia, albo w jakim stosunku pewna zdolność umysłowa wzrasta z wiekiem. Dobre zastosowanie tej metody wymaga wielu warunków, o których zachowanie musi się starać zarówno psycholog, prowadzący daną ankietę, jak i pedagog, który ją wypełnia. Od psychologa zależy ułożyć dobry kwestyonaryusz, t. j. wybrać pytania, najściślej i najwszechstronniej ujmujące przedmiot danej ankiety, sformułować je tak jasno, aby odpowiadający (nauczyciel czy dziecko) nie miał żadnej wątpliwości, o co chodzi, a jednocześnie nie miał żadnej suggestyi, co do wymaganej odpowiedzi, lecz mógł ją wyrazić z całą swobodą. Osoba, wypytująca dziecko, czy jest nią sam autor kwestyonaryusza, czy też kto inny, musi posiadać wiele przymiotów pedagogicznych, a mianowicie: sztukę umiejętnego sformułowania pytania, polegającą na przystosowaniu się do umysłów dziecięcych i umiejętności postępowania z dziećmi: trzeba dziecko ośmielić, rozgadać, wzbudzić jego zaufanie, aby mówiło swobodnie i szczerze; trzeba czasem zmienić formę językową pytań, — gdy się spostrzeże, iż dziecko pewnych wyrazów nie rozumie,

choć sama rzecz jest dla niego dostępną; trzeba mieć cierpliwość, gdy dziecko nie od razu daje odpowiedź; trzeba panować nad sobą, aby nie okazać swego niezadowolenia z niektórych odpowiedzi dziecięcych, bo toby popsuło ich szczerość, a przedewszystkiem trzeba samemu być przejętym ważnością sprawy, aby odpowiedzi otrzymane podawać ściśle i dokładnie bez żadnych poprawek i upiększeń, dających fałszywe wyobrażenie o istotnym stanie rzeczy. Niemniej warunków wymaga i ostateczne opracowanie zebranego materyału: prócz ścisłości i dokładności matematycznej w obliczeniach, trzeba tu nadto wielkiej dozy krytycyzmu przy ocenie jego wartości, pewną część odpowiedzi nieścisłych lub wątpliwych trzeba odrzucić, z pozostałych zaś wyciągać wnioski z należytą ostrożnością, wystrzegając się zwłaszcza zbyt daleko idących uogólnień. Metoda statystyczna miała od początku i ma zawsze zarówno gorących zwolenników, jak przeciwników zażartych, którzy wykazali niejednokrotnie jej dobre i złe strony. Dobrą jej stroną jest, że, gromadząc materyał obfity, daje najogólniejszy, przeciętny obraz rozwoju dziecka np. gdy wykazuje procentowo powtarzanie się pewnych objawów w danym roku życia, albo na podstawie licznych spostrzeżeń średnią cyfrę wyrazów spamiętanych czy zrozumianych, usuwając dzięki wymowie wielkich liczb zboczenia indywidualne od normy przeciętnej. Wadą, którą jej zarzucano niejednokrotnie, jest niejednolitość materyału, zebranego tą drogą: wśród setek lub tysięcy dzieci wypytywanych nie wszystkie znajdują się w jednakowych warunkach, wśród kilku lub kilkunastu osób, zajmujących się wypytywaniem dzieci, mogą zachodzić znaczne różnice indywidualne w sposobie wzięcia się do rzeczy; stąd nieraz drobna a przecież ważna okoliczność, nieprzewidziana przez autora kwestyonaryusza, może wpłynąć na zmianę rezultatu. Naturalnie, że wada ta daje się uczuć najsilniej tam, gdzie do badania dzieci biorą się osoby nieprzygotowane; natomiast wpływ jej można znacznie osłabić, jeśli zbieraniem materyału kieruje psycholog zawodowy, umiejący w porę zwrócić uwagę na każdą taką okoliczność. W każdym razie te charakterystyczne znamiona metody statystycznej określają wyraźnie jej właściwe zastosowanie: będzie ona odpowiednią przy badaniach zbiorowych, gdzie chodzi nie o różnice indywidualne, lecz o stan przeciętny, normalny, a że szkoła jest zawsze ogniskiem wychowania zbiorowego, więc często dla jej celów uciekać się trzeba do statystyki.

3. Metoda indywidualno-porównawcza. Braki metody statystycznej w ostatnich czasach wywołały pewien odrębny kierunek w badaniach pedologicznych, który pozwoliliśmy sobie tak nazwać. Polega on na tem, że zamiast starać się o nagromadzenie możliwie największej liczby danych, dotyczących setek i tysięcy dzieci, psycholog wybiera tylko kilka lub kilkanaście jednostek, które poddaje licznym obserwacyom i próbom, tak, aby otrzymać dla każdej możliwie dokładny obraz tej zdolności czy objawu umysłowego, o który w danej chwili chodzi; — porównanie tych nielicznych osobników daje możność wysnucia pewnych wniosków ogólnych, określić wyraźnie różnice indywidualne, wyodrębnić pewne typy umysłowości. Binet np.

nadzwyczaj interesującą pracę p. t. L'etude experimentale de l'inteligence oparł na badaniu dwóch dziewczynek, a Winteler do swych badań inteligencyi używał tylko ośmiu chłopców 10-letnich. Zastosowanie tej metody wymaga tychże warunków co metoda statystyczna — szczególniej trzeba zwrócić uwagę, aby przy wysnuwaniu wniosków nie przenieść pewnych właściwości indywidualnych badanych osobników na ogół dzieci. Z tem zastrzeżeniem metoda ta szczególnie jest godną polecenia tam, gdzie chodzi o poznanie pewnych typów, np. typów, wyobrażeniowych, typów pamięci, typów uwagi, zmęczenia i t. p. i odrębnego sposobu ich reagowania na te same przedmioty w tych samych warunkach. Cała psychologia indywidualna opierać się musi na takich badaniach porównawczych; niekiedy mają one wartość ogólniejszą i wykrywają fakta całkiem nowe, najwięcej jednak mają znaczenia, gdy chodzi o zastosowanie osiągniętych już rezultatów w nowym wypadku, np. gdy przyjmiemy miarę inteligencyi, obmyślaną przez Binet'a, t. j. określającą, jakie zagadnienia są dostępne dla każdego roku życia, możemy sprawdzić, czy dane dziecko jest normalnie rozwinięte umysłowo, czy też zapóźnione i — do pewnego stopnia zmierzyć to zacofanie zapomocą różnicy pomiędzy wiekiem dziecka a jego rozwojem umysłowym, np. gdy dziecko 8-letnie znajduje się na poziomie 6-letnich, mówimy, że jest spóźnione o 2 lata. Podobnież gdy chodzi np. o określenie stosunku pomiędzy inteligencyą, a pamięcią lub zdolnością uwagi, można zamiast metody statystycznej użyć porównawczej, t. j. badać pamięć nie wszystkich dzieci w szkole lecz niewielkiej ilości jednostek, których poziom inteligencyi jest nam dobrze znany, a następnie porównać rezultaty, otrzymane w próbie z inteligentnemi i z mało zdolnemi. Próby te jednak trzeba powtarzać kilkakrotnie, aby ów wynik nie był zależny od okoliczności zupełnie przypadkowych. Wogóle przy tej metodzie, jak przy biograficznej mała ilość osobników badanych okupuje się znaczną ilością obserwacyj i możliwie dokładnym opisem wszystkich okoliczności badania.

4. Metody eksperymentalne. Obserwacya dzieci w zwykłych warunkach ich życia lub odpowiedzi ich na odpowiednio przygotowane kwestyonaryusze nie dają możności ścisłego zbadania wielu zjawisk. Do tego celu koniecznym jest eksperyment, t. j. możność dowolnego wywoływania pewnego zjawiska i wprowadzenie zmian określonych w jego warunkach. Ponieważ dziedzina badań pedologicznych jest nadzwyczaj rozległą, nie może tu być mowy o jednej metodzie eksperymentalnej, lecz należy ich odróżnić tyle, ile jest rozmaitych rodzajów zjawisk, które badaniu eksperymentalnemu poddać można. Ze względu na charakter badań odróżniłabym tu trzy główne kategorye metod: a) metody pomiarów, b) metody prób czyli testów, c) metody eksperymentalno-introspekcyjne.

Metodami pomiarów nazywano ocenę rozwoju dziecka, ujętą w ścisłą formę matematyczną. Dotyczy to przedewszystkiem rozwoju fizycznego dzieci, a więc tu należą badania antropologów i lekarzy szkolnych, obejmujące: wzrost (długość ciała) w różnych okresach życia, wagę, objętość klatki

piersiowej, pojemność płuc, długość i szerokość głowy, kąt twarzy i t. p.; następnie niektóre badania sprawności zmysłów, np. wzroku (jak daleko czyta litery określonej wielkości), słuchu (z jakiej odległości rozróżnia dźwięki); wreszcie badania pedagogiki doświadczalnej, dotyczące wpływu pewnych warunków na rozwój fizyczny dzieci, np. ważenie ich przed i po egzaminach (o ile praca wytężona odbija się ujemnie na rozwoju fizycznym) albo ważenie dzieci przed wyjazdem z miasta na kolonie letnie i po czterotygodniowym pobycie na wsi (o ile świeże powietrze i dobre odżywianie wpływają dodatnio na rozwój fizyczny). Wogóle są to metody, przy których pomocy badamy to, co istotnie da się wymierzyć bezpośrednio np. długość i waga ciała.

Metody *prób* czyli *testów*, w przeciwieństwie do poprzednich, bywają stosowane wyłącznie przy ocenie zjawisk psychicznych. Wychodzą one z założenia, że wszelka czynność umysłowa uzewnętrznia się w pewien sposób, badają więc te właśnie objawy zewnętrzne, np. spostrzegawczość za pośrednictwem ilości przedmiotów (szczegółów), które zostały dostrzeżone; pamięć, za pośrednictwem ilości wyrazów, które zostały spamiętane i t. d. Do tego celu służy jakaś *próba*, jak mówią z angielska *test* określony, t. j. zadanie, które badany winien wykonać. Stopień zdolności oceniamy na podstawie tego zadania, zwracając uwagę: czy zostało ono wykonane? ile zajęło czasu? ile popełniono w niem błędów? W innych razach nadto możemy porównywać nawet zadania dobrze wykonane co do sposobu, w jaki zostały uskutecznione i wyodrębniać na tej podstawie różne typy umysłowości lub różne stopnie uzdolnienia, np. gdy chodzi o kojarzenie, a próba polega na szybkiej odpowiedzi na wyraz poddany, zwracamy uwagę nietylko na to, czy dziecko odpowiedziało lub nie, ale także, *jak* odpowiedziało, t. j. jaki zachodził związek logiczny między pytaniem a odpowiedzią.

Metodami *eksperymentalno-introspekcyjnemi* nazywam takie, które nie poprzestają na badaniu objawów zewnętrznych np. rysunków, słów powiedzianych lub napisanych, lecz starają się przeniknąć do samej istoty zjawisk psychicznych, zbadać, co zachodzi w umyśle dziecka w danej chwili — do tego celu konieczną jest introspekcya, t. j. odwołanie się do samoobserwacyi, np. gdy chcemy poznać naturę obrazów umysłowych dziecka, musimy wprost zapytać, co ma w umyśle, gdy usiłuje sobie uprzytomnić jakiś przedmiot nieobecny, liczbę, wyraz i t. p.

Wszystkie metody eksperymentalne mają przewagę nad innemi skutkiem swej ścisłości i dokładności, z jaką rezultaty ich można obliczyć; one dopiero nadają pedologii charakter naukowy, do nich więc niewątpliwie należy przyszłość; pod ich hasłem zakładają się laboratorya pedologiczne i stosuje się eksperyment do rozwiązania zagadnień, które rozwój dziecka nasuwa. Już dziś są ludzie, którzy nie uznają żadnych badań nad dziećmi poza metodami laboratoryjnemi. Tak daleko iść jednak nie należy; i metody eksperymentalne mają swoje granice, po za które nie wolno nam wychodzić; w pewnych więc razach trzeba będzie eksperyment zastąpić obserwacyą okolicznościową lub kwestyonaryuszem. Dzieje się to w trzech zwłaszcza

wypadkach. 1) Gdy dane zjawisko jest zbyt złożone lub subtelne, aby je można było badać eksperymentalnie. Pamiętać należy, że eksperyment najłatwiej stosować do zjawisk najprostszych; stąd mamy już opracowane dokładnie metody pomiarów antropometrycznych, metody badania sprawności zmysłów, po części metody pamięci, bo to są rzeczy stosunkowo proste; ale już gdy chodzi o znużenie umysłowe, które zależy od bardzo wielu czynników, mamy kilka różnych metod (metoda dyktanda, dodawania, korekty, doświadczenia z estezyometrem Griesbacha i Błażka, metoda wibracyjna i t. p.), których wartość nie została ostatecznie ustalona; podobnież metody badania inteligencyi są bardzo różne (np. metoda kombinacyjna Ebbinghaus'a, metoda Binet'a, metoda przyczyn i skutków Dawida), a żadna nie jest wolna od pewnych zarzutów jednostronności. Jeśli zaś pójdziemy jeszcze dalej, np. gdy chodzi o badanie wyobraźni twórczej, pojęć i uczuć estetycznych, pojęć i uczuć moralnych znajdziemy kwestye, których żadną metodą eksperymentalną zbadać nie można, przynajmniej przy dzisiejszym stanie wiedzy. 2) Gdy dany eksperyment czy cała metoda, zupełnie odpowiednia dla dorosłych, nie da się zastosować do dzieci; np. gdy nie mogą one zrozumieć, czego od nich żądamy, nie umieją należycie skupić uwagi, nie są zdolne wyjaśnić nam swoich stanów wewnętrznych i t. p. Z tych powodów będziemy musieli odrzucić niektóre eksperymenta jako zbyt trudne i uciekać się do innych metod badania, zwłaszcza, gdy będzie chodziło o dzieci małe lub starsze słabo rozwinięte. 3) Gdy dany eksperyment jest niebezpieczny ze względów pedagogicznych. Pod tym względem nie należałoby żywić przesadnych obaw niektórych naszych pedagogów z góry uprzedzonych przeciw wszelkiemu eksperymentowaniu, którzyby ładnie brzmiącym frazesem „dzieci to nie króliki“ chcieli psychologom raz na zawsze zamknąć drogę do szkoły. Eksperymenta stosowane w pedologii, są po większej części zupełnie nieszkodliwe a często interesujące i pouczające dla dzieci; wprowadzenie więc ich do szkoły nie grozi żadnem niebezpieczeństwem. Mogą się jednak znaleźć wyjątki, a wówczas obowiązkiem naszym będzie ryzykownej próby zaniechać, np. gdy dane doświadczenie dziecko nadmiernie męczy, wyczerpuje lub denerwuje. Z tego powodu np. eksperyment wyjątkowo tylko można stosować, gdy chodzi o stany uczuciowe dziecka, umyślne bowiem wywoływanie silnych wzruszeń np. strachu, gniewu mogłoby je wstrząsnąć zbyt silnie, a przytem zachwiać zaufanie do wychowawcy, który martwi je umyślnie. W takich wypadkach lepiej poczekać na chwilę, gdy samo życie zrobi eksperyment, t. j. gdy będziemy mogli obserwować dziecko przestraszone, lub rozgniewane przy odpowiednim zbiegu okoliczności.

W razach, gdy pewna metoda eksperymentalna jest wskazana, należy przed jej stosowaniem zaznajomić się dokładnie z całą techniką doświadczenia, następnie zaś przy jego prowadzeniu obserwować i notować skrzętnie wszystkie towarzyszące mu okoliczności zwłaszcza te, co do których z góry możemy przypuszczać, że wpłyną na wynik badania. Nowe metody należałoby naprzód wypróbować na małej liczbie osobników, nim się je wprowadzi

samemu lub poleci innym do szerszych zastosowań. Przy interpretacyi otrzymanych wyników postępować należy nadzwyczaj ostrożnie, wyprowadzając z nich takie tylko wnioski, które z naszych danych wyciągnąć można bezpośrednio, porównywując rezultaty, otrzymane jedną metodą z wynikami, do jakich doszli inni badacze przy pomocy metod innych, zestawiając wyniki eksperymentów specyalnych z faktami codziennej obserwacyi, słowem starając się o nadanie badaniom pedologicznym możliwej ścisłości naukowej.

V. Zbieranie dokumentów z życia dziecięcego. Jeżeli pedologia, opierając się na obserwacyi faktów rzeczywistych i posługując się eksperymentem, zbliża się swym charakterem do nauk przyrodniczych, to niemniej, mając do czynienia ze zjawiskami, rozgrywającemi się w czasie, ma wiele wspólnego z badaniami historycznemi. Dowodem tego nie tylko opisana wyżej metoda biograficzna, lecz i znaczenie, jakie posiadają dla naszej nauki dokumenta życia dziecięcego. Nazywam tak wszelkie przedmioty, rzucające światło na rozwój fizyczny lub umysłowy, na tę lub ową jego dziedzinę w danej epoce jego życia. Mogą więc one być najrozmaitsze. W niektórych razach wielkie znaczenie może tu oddać fotografia, np. gdy chodzi o wyraz pewnych uczuć u dzieci, ważne będą zdjęcia migawkowe w chwili, gdy dziecko znajduje się w odpowiednim nastroju np. jest uradowane, zawstydzone, smutne, rozgniewane, przestraszone, zdziwione, zachwycone, zamyślone, uczy się ze skupioną uwagą i t. d. — toż samo gdy chodzi o wpływ pewnych stanów chorobliwych na fizyognomią dziecka np. fotografia dziecka, dręczonego przez narośle adenoidalne i fotografia tegoż dziecka po dokonanej szczęśliwie operacyi; albo gdy chodzi o pewne postawy ciała np. jak siedzą dzieci przy tym systemie ławek, jak przy innym; jak siedzą przy piśmie pochyłem, a jak przy prostem i t. p. W innych wypadkach dokumentem będą wytwory samego dziecka, a więc: rysunki samodzielne, próbki modelowania, wycinanie z papieru, wyrzynanie z drzewa, zabawki własnego wyrobu; dalej: próbki pisma dziecinnego, zeszyty z kaligrafią, z dyktandem, z ćwiczeniami, wierszyki, ułożone przez same dzieci, powiastki, komedyjki, listy, dzienniki wrażeń, pisma wydawane (najczęściej krążące w odpisach) przez uczniów i uczenice; ustawy kółek i stowarzyszeń młodzieży niedorosłej i t. d. Wreszcie dokumentem takim mogą być wyjątki z autobiografii ludzi wybitnych i zwyczajnych śmiertelników, odtwarzające wspomnienie z pierwszej epoki życia, bo jakkolwiek człowiek dorosły nie zawsze te swoje dawniejsze stany psychiczne pamięta dokładnie i odtwarza wiernie, niemniej tylko takim wspomnieniom zawdzięczamy wiele wiadomości o zjawiskach psychicznych najgłębszych, najsubtelniejszych, do których inaczej nie dotarlibyśmy zupełnie, gdyż jedynie samoobserwacya może je ujawnić, a dzieci zapytane nie dałyby nam zadawalających odpowiedzi, krępując się z rozmaitych względów. Tak często poruszana i rozwiązywana a priori kwestya uświadamiania chłopców i dziewcząt domagałaby się podstawy psychologicznej, którą możnaby znaleźć w materyale wprost z życia wziętym; tak samo w sprawie rozwoju uczuć religijnych, utraty wiary lub nagłego nawrócenia

w wieku młodzieńczym; sprawa wpływu pewnych książek i systemów wychowawczych; stosunku ucznia do szkoły i jej całego urządzenia daje się poznać z takich osobistych wspomnień, choćby skreślonych w późniejszej epoce życia, byle szczerych, bezpretensyonalnych. Nic dziwnego, że gromadzenie takich dokumentów bywało nieraz przedmiotem zabiegów bądź poszczególnych badaczy, bądź instytucyj, szczególniej zbiory rysunków samodzielnych są bardzo liczne we wszystkich krajach (u nas gromadzić je zaczęło od początku istnienia swojego Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi). Trzeba tylko pamiętać, że jest to dopiero surowy materyał, który należy właściwie i umiejętnie spożytkować. Dokumenta dziecięce powinny odpowiadać pewnym warunkom, z których najpierwszym jest stwierdzona autetyczność, stąd korzystać można jedynie albo ze zbiorów, zgromadzonych osobiście, albo z rzeczy, dostarczonych przez osoby zupełnie wiarogodne. Każdy dokument musi być opatrzony dokładną datą i to podwójną, t. j. zanotować trzeba zarówno rok i dzień według kalendarza, jak i wiek dziecka (lata i miesiące) od którego pochodzi. Oprócz wieku niezbędne będą inne szczegóły osobiste o dziecku, a więc: płeć, stan zdrowia, temperament, ogólny rozwój umysłowy, miejsce zamieszkania i środowisko, z którego pochodzi. Przy wszelkich utworach dziecinnych niezbędną będzie jak najdokładniejsza gieneza, t. j. wskazówka, w jakich okolicznościach i pod jakim wpływem dany utwór powstał, ile w nim jest własnej twórczości dziecka, a ile naśladownictwa wzorów lub suggestyi ze strony starszych. Bez tych wskazówek czasem nawet bardzo interesujące materyały nic dla psychologa dać nie mogą; dopiero przy takiem wszechstronnem oświetleniu stają się prawdziwą skarbnicą dla badaczy dzieciństwa.

Literatura. Pedologia ma już dotychczas tak rozległą literaturę, że niepodobna tu podawać jej dokładnej bibliografii. Dane bibliograficzne czytelnik znajdzie po angielsku w bibliografii Wilsona, umieszczanej corocznie w Pedagogical Seminary, po francusku w L'année psychologique, wychodzącej pod redakcyą Bizet'a, po niemiecku w książce Amenta: Fortschrifte der Kinderseelenkunde (wydanie drugie, Lipsk, 1909), po polsku umieściłam tytuły najważniejszych dziełek w książce swej p. t. Jak badać umysł dziecka? (o metodach i zadaniach psychologii dziecka) (pierwsze wydanie Lwów, 1901, drugie Warszawa, 1904). Istnieją też we wszystkich krajach czasopisma oraz wydawnictwa zbiorowe, poświęcone badaniu dzieci. Wymienimy z nich najważniejsze. W Ameryce wychodzi od lat 16 kwartalnik p. t. Pedagogical Seminary pod redakcyą Stanleya Halla, organ uniwersytetu Clerka — tamże miesięcznik Child Study. W Anglii dwumiesięcznik pod tymże tytułem Child Study (dawniej: The Paedologie) organ tamtejszego Towarzystwa badań nad dziećmi. We Francyi wychodzi Bulletin de la société libre pour l'étude psychologique de l'enfant, jak z tytułu widać, rownież organ specyaluego towarzystwa. Nadto artykuły z tej dziedziny pomieszcza miesięcznik L'éducateur moderne i rocznik L'année psychologique. W Antwerpii Peodologisch Jarboeck pod redakcyą Schaytena, dyrektora laboratoryum miejskiego; w Brukseli — Revue psychologique pod redakcyą Józefy Jotejkówny. W Niemczech jest Zeitschrift für pädagogische Psychologie założona przez Kemsiesa, obecnie pod redakcyą Brahna, dyrektora

Istytutu psychologii doświadczalnej i pedagogiki w Lipsku, dalej Zeitschrift für die Kinderforsahung (dawniej: die Kinderfehler) organ towarzystwa badań nad dziećmi w Jenie; wreszcie Experimentelle Pädagogik Meumana. We Włoszech wychodzi Rivista di psicologia applicata pod redakcyą Ferrariego. Czechy nie mają pisma specyalnego, poświęconego pedologii, jakkolwiek badania nad dziećmi są tam bardzo uprawiane; głównie dzięki zasługom prof. Cady; pedologii poświęca dużo miejsca micsięcznik Paedagogické Rozhledy. Na całym obszarze ziem polskich równie niema dotąd żadnego organu specyalnego; artykuły z tej dziedziny pojawiają się dość często we wszystkich pismach pedagogicznych, jak: Nowe Tory i Wychowanie w Warszawie, a Muzeum, Szkoła, Szkoła i rodzina we Lwowie. Dość liczne są też wydawnictwa książkowe, jak niemieckie: Sammlung der Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie, francuskie: Bibliothèque de la pédagogie experimentale, wreszcie polskie: Biblioteka psychologii dziecięcej (wydawnictwo Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi).

Aniela Szycówna.

Pestalozzi Jan Henryk pochodził z rodziny włoskiej, która w wieku szesnastym schroniła się do Szwajcaryi. Urodził się 12 stycznia 1746 r. w Zurychu. Ojciec jego Jan Baptysta był lekarzem i odumarł go bardzo rychło. Wychowanie matki było staranne, ale nie dało Pestalozzemu męskiej siły i energii. Ojciec widząc, że żonie jego braknie zdolności zarządzania domem, zobowiązał na łożu śmiertelnem służącą Babeli, że nie opuści wdowy aż do śmierci. Pestalozzi wzrastał w odosobnieniu, w którem żyła jego matka, i stąd pochodzi u niego wysokie mniemanie o wpływie ciepła rodzinnego, a zwłaszcza matki, na wychowanie dzieci. Stąd pochodzi z drugiej strony jego niepraktyczność i brak znajomości świata i wszystkich spraw jego. Częsty pobyt na wsi u dziadka zwrócił jego uwagę na potrzeby ludu wiejskiego. Pokochawszy prostotę i cnoty tego ludu, snuł plany poprawienia jego losu, zwłaszcza że widział, jak go wyzyskiwali zamożni mieszkańcy Zurychu.

Aż do roku 1790 admlnistracya kraju koncentrowała się w Szwajcaryi w miastach. W Zurychu było 2 burmistrzów, mała rada złożona z 50 i wielka z 200 członków, terytoryum pozamiejskie było podzielone na 27 obwodów (Voigteien), których zwierzchnicy byli ustanawiani z urzędników miejskich. Sądownictwo, sprawy kościelne i szkolne na wsi zależały od miasta. Przemysł większy i mniejszy, jakoteż handel, był przywilejem mieszczan. Np. płótno wolno było wieśniakom sobie robić, ale nie wolno było go bielić i farbować, albo dawać do bielenia lub farbowania mieszczanom, lecz musieli je w surowym stanie po przepisanej cenie mieszczanom sprzedawać. Wyższe stanowiska dla mieszkańców wsi były zamknięte; urzędnikami, oficerami, duchownymi mogli być tylko mieszczanie; wieśniak mógł chyba tylko zostać cyrulikiem wiejskim. Podatki płacili tylko chłopi, chłopom wolno było wypożyczać na wyższy procent, niż 5 od sta, pożyczający na niższy był karany utratą połowy kapitału. Po śmierci ojca rodziny na wsi urząd

wybierał t. zw. najlepszą część, a więc najlepsze bydlę z obory albo najlepszy przyodziewek. Chłopu trudno było dochodzić swego prawa. Kiedy w r. 1794 mieszkańcy wsi Stäfe znaleźli w Küsnacht swe dawne przywileje i wysłali deputacyą do rady zurychskiej z zapytaniem, czy te przywileje mają jeszcze znaczenie, rada przywódcę deputacyi, starca 70-letniego, skazała na śmierć i dopiero w ostatniej chwili pod rusztowaniem ułaskawiła; resztę uczestników ukarała dłuższem więzieniem, a uważając ten postępek za bunt, mieszkańców wsi zniszczyła karami i zakwaterowaniem wojska. Takie były stosunki za czasów Pestalozzego w republikańskiej Szwajcaryi, a dodać jeszcze wypada, że ta przewaga miasta była wykonywana z najwstrętniejszym cynizmem.

Oświata była w ojczyźnie Pestalozzego w opłakanym stanie. Procesa czarownic były na porządku dziennym, dziesięciu przykazań lud w szkole nie chciał się uczyć, ponieważ twierdził, że miał dosyć praw ograniczających jego wolność; nietolerancya religijna była tak wielka, że władza nie cierpiała w kraju innego wyznania, jak reformowane. Kiedy w r. 1799 ustanowiono ministerium oświaty, okazało się, że Szwajcarya miała bardzo lichy materyał nauczycieli ludowych. Na zapytania, wystosowane do nauczycieli co do stanu szkół, otrzymał minister wprost kompromitujące odpowiedzi. Nauczyciele uważali urząd nauczycielski za uboczne zajęcie; za jednego z nich referat musiał napisać proboszcz, bo sam nauczyciel nie umiał pisać. Jakiejś organizacyi szkolnictwa, pospolitego rozkładu przedmiotów i podziału pracy nie było. Niektórzy nauczyciele nie rozumieli nawet pytania ministra, czy szkoły są podzielone na klasy i oddziały. Pisać uczyli się uczniowie tylko na wyraźne życzenie rodziców; rachunków w niektórych szkołach wcale nie udzielano. W nauce panowała tradycyonalność, a nauczyciele i gminy odpychały wszelkie usiłowania poprawienia szkolnictwa. Działo się to w czasie, w którym nie można było zasłaniać się nieznajomością tego, co uznane zostało za lepsze. Do Szwajcaryi doszła już wtedy metoda Rochowa, wielkiego pana, który w Rekahu, wsi swojej dziedzicznej w Niemczech, urządził rodzaj seminaryum nauczycielskiego. Co do kwalifikacyj wymagano od nauczyciela bardzo mało. Ksiądz w odnośnej miejscowości ogłaszał posadę za wakującą, a konwent egzaminatorów w Zurychu wydawał patent. Wynagrodzenie nauczycieli było liche. Czytamy z tych czasów skargi, że niejeden gminny pasterz o wiele lepiej był płatny, niż nauczyciel. W opłakanym stanie były lokale szkolne, młodzież siedziała w nich nabita, a zimową porą buchała z sal szkolnych para od wilgoci ścian.

Wśród takich stosunków wzrastał Pestalozzi. W jego charakterze leżała pewna dobroduszność, którą wyzyskiwano nieraz już w szkole. Kiedy podczas trzęsienia ziemi w r. 1775 uczniowie i nauczyciele co tchu uciekli ze szkoły, Pestalozzi wrócił się, aby wynieść czapki i książki. Od samej młodości okazywał pewną lekkomyślność, czyli pewien brak refleksyi. To pomogło mu przebrnąć przez ciężki żywot, jaki przechodził. Jako ośmdziesięcioletni starzec mówił o sobie, że z pewnością nie byłby się doczekał tak

sędziwego wieku, gdyby sobie nie był przyswoił lekkiego usposobienia. Poczucie sprawiedliwości wyrobiło się w nim już w szkole. Kiedy jeden z niższych nauczycieli go skrzywdził, dochodził z dobrym skutkiem swego prawa. Innym razem w bezimiennym liście doniósł władzy o nadużyciach w szkole.

Pierwsze nauki pobierał w domu, potem uczył się na wsi u dziadka. Do szkoły łacińskiej chodził w Zurychu, którą zamienił na Collegium humanitatis. Tu dostał się w dobre ręce. Uczyli w tej szkole Bodmer i Breitinger. Pod ich kierownictwem szkoła miała idealny kierunek, którym Pestalozzi się tak przejął, że przez pewien czas sypiał celem zahartowania się na twardem łożu, przykrywając się tylko ubraniem, i żywił się tylko roślinnemi pokarmami. Marzycielstwo, które szkoła wywoływała w swych wychowankach podtrzymywała ówczesna literatura szwajcarska. Przedewszystkiem wielkie wrażenie wywarł na Pestalozzego Emil Rousseau'a. Całe jego własne wychowanie w mieszkaniu matczynem i w lichej sali szkolnej wydało mu się nędznem wobec śmiało naszkicowanego zarysu wychowania Emila. Zurych stał się w tym czasie punktem zbornym niemieckiej literatury. Tu Bodmer i Breitinger walczyli zwycięzko przeciw szkole Gotscheda. Klopstock, Wieland, Kleist bawili w Zurychu. Wśród rozwijającego się idealizmu coraz więcej dochodziła do świadomości ludzi dobrze myślących moralna nędza, w jakiej tkwił lud szwajcarski. Pestalozzi skarży się wprawdzie, że cała nauka działała więcej na serce, niż na rozum, że uszlachetniała umysł, ale nie dawała zręczności do życia, ale taka szkoła idealizmu była właśnie jemu potrzebną, aby go zrobić twórcą wychowania ogólnoludzkiego.

W czasie poprzedzającym rewolucyą francuską ruch rewolucyjny dotknął także Szwajcaryą. Stronnictwo ludowe w Genewie i Zurychu zwalczało przewagę t. zw. wielmożnych panów, t. j. rajców miejskich, skupiających w swoich rękach całą władzę i wszelkie przywileje. W Genewie radcostwo miejskie stało się nawet dziedzicznem. Pestalozzi przyłączył się do związku, którego członkowie nazywali się patryotami i jako dwudziestoletni młodzieniec umieszczał artykuły w jego organie. Patryoci występowali przeciwko urzędnikom nadużywającym swego urzędu do osobistych celów. W r. 1767 Pestalozzi dostał się do więzienia. Notatka w aktach wspomina, że podczas palenia zakazanych pism Pestalozzi wyzywająco przechadzał się po rynku z fajką w ustach. Szczegół ten jest charakterystyczny dla jego rewolucyjnego usposobienia.

Zrazu Pestalozzi miał się poświęcić teologii, ale chęć zostania pastorem rychło go opuściła. Przerzucił się więc na prawo, spodziewając się w prawniczym zawodzie więcej zdziałać dla sprawy ludu. Ponieważ jednak po skompromitowaniu się w ruchu rewolucyjnym nie mógł liczyć na otrzymanie posady, postanowił zostać gospodarzem. To postanowienie staje się zrozumiałem, jeżeli się rozważy realistyczność ówczesnego idealizmu. Rousseau, głosząc konieczność powrotu do natury, sławił gospodarstwo jako

najszczytniejsze zatrudnienie, a niejeden z współczesnych idealistów radził młodzieży szukać szczęścia na małych obejściach wiejskich. Życie na wsi miało dla nich z tego powodu tak wielki urok, że spodziewali się we wiejskich stosunkach znaleźć niezależność. Wyuczywszy się przez rok gospodarstwa, nabył Pestalozzi w r. 1768 kawał ziemi nad brzegami Reussy i począł gospodarzyć. Jego gospodarstwo miało być ogrodowem. On sam nie miał do tego potrzebnego kapitału, lecz otrzymał go od ojca swego przyjaciela, Schulthessa, który wstąpił do spółki z kapitałem 15000 złotych. Następnego roku ożenił się Pestalozzi z córką Schulthessa, Anną, piękną ale starszą od niego panną. Rodzice zrazu nie chcieli zezwolić na tak nierówne małżeństwo, wreszcie nie mogli mu się sprzeciwić i oddali Pestalozzemu córkę bez wyprawy i posagu. Matka powiedziała jej na pożegnaniu, że będzie się musiała zadowolnić chlebem i wodą.

Pożycie z żoną było nastrojone na bardzo serdeczny ton. Małżonkowie prowadzili wspólny dziennik, w którym składali swe uczucia, zwierzenia, doświadczenia i doznane zawody. Dziennik ten dotąd jest zachowany. W kilka miesięcy po ślubie zmienił się nieco na lepsze stosunek Pestalozzego do rodziny żony i stał się więcej serdeczny. Niepraktyczny Pestalozzi zaczął budować na swojej posiadłości dom we włoskim stylu, zakosztowny na jego stosunki. To, jako też pokątne intrygi spowodowały wspólnika do wycofania swego kapitału z przedsiębiorstwa. Zerwanie to było dla Pestalozzego powodem wielu trosk i przykrych przejść. Nową osadę, którą stworzył, nazwał Neuhof. Po cofnięciu się wspólnika prowadził sam przedsiębiorstwo, ale brakło mu spokoju, cierpliwości, spekulacyjnego zmysłu i dokładności w przeprowadzeniu szczegółów. Próbował także przędzalni, ale i ta spekulacya się nie udała, brnął w długi, które zatruwały jego życie. Wtedy wpadł na pomysł, aby w Neuhofie założyć instytut wychowawczy dla biednych dzieci. Zrozumiał, że nie wystarcza zbieranie składek dla biednych i zakładanie dla nich szpitali. Za daleko lepszy środek przyjścia z pomocą nędzy ludzkiej uważał przez wychowanie uzdolnić młode pokolenie do pracy nad doczesną szczęśliwością. Ta jego myśl znalazła uznanie w Zurychu, Bernie i Bazylei, a ludzie dobrej woli przyszli mu z pomocą. Dzieci do wychowania nie zabrakło, liczba ich wzrosła do 50. Były one zatrudnione przy robotach na roli i w przędzalni. Praca nad wychowaniem i umoralnieniem tych dzieci wymagała wielkiego zaparcia, bo były to dzieci z najniższych warstw społecznych, zepsute, zdemoralizowane, a przytem rodzice ich robili Pestalozzemu wiele trudności. Z tego czasu datuje się jego poznanie natury dziecięcej, jego doświadczenie wychowawcze. Ale i to przedsiębiorstwo nie powiodło się pod względem finansowym. Pestalozzi stracił, co miał, i widział, jak jego najszczersi przyjaciele i bliscy krewni żony od niego się odwrócili.

W czasie swego pobytu w Neuhofie był Pestalozzi czynnym także jako pisarz. Prace jego z tej epoki są prawie wszystkie ekonomiczno-społecznej treści. Jego najsławniejszem dziełem jest Lienhard und Gertrud, ein

Buch für das Volk z r. 1781 i 1783, w dwóch częściach, z ilustracyami Chodowieckiego. To wydanie zostało powtórzone staraniem komisyi für das Pestalozzi-Stübchen in Zürich tamże 1896. Aż do tego czasu Pestalozzi bardzo mało zajmował się literaturą; w ciężkiej pracy i walce o byt materyalny na Neuhofie, jak sam powiada, nie brał prawie książki do ręki. Teraz, kiedy rodzina odebrała mu część wioski i brakło mu prawie środków do życia, chwycił pióro, aby żyć. W tym czasie miasto Zurych usunęło starą straż przy bramach miasta i zaprowadziło miejską milicyą. Z tego powodu napisał Pestalozzi satyrę na dawnych strażników. Ta tak się podobała jego znajomym, że go zachęcili do pisania powieści dla ludu. Za przykładem Contes moraux Marmontela zabrał się do pracy, ale pierwsze opowiadania nie podobały się autorowi samemu. Zadowolony był tylko z Lienharda i Giertrudy. Książka ta odrazu rozniosła jego sławę jako pisarza ludowego. Tłómaczono ją na wiele języków, a minister austryacki hr. Zinzendorf myślał nawet o powołaniu Pestalozzego do Austryi i powierzeniu mu wykształcenia ludowego. O książce tej mówi Pestalozzi w późniejszych wspomnieniach: „Sam będąc w nędzy, zrozumiałem nędzę ludu i jej źródła głębiej, niż ten, któremu się dobrze powodzi. Cierpiałem to, co lud cierpi, a ten lud okazał mi się takim, jakim był i jakim się nikomu zresztą nie okazuje. Siedziałem cały szereg lat pośród niego, jak sowa między ptakami. Ale wśród naigrawania ludzi gardzących mną, wśród ich wołania: nieszczęsny, przecież najprostszy robotnik lepiej sobie radzi od ciebie, a ty chcesz wspierać lud — wśród takich wyszydzających naigrawań, które czytałem na ustach wszystkich, potężna dążność mego serca nie przestała szukać środka, aby zatkać to źródło nędzy, w której lud naokoło mnie był pogrążony, i czułem, że przybywa mi sił. Własne nieszczęście dodawało mi coraz więcej pomocy do mego celu. Co nikogo nie zawodziło, to zawodziło mnie zawsze, ale co wszystkich zawodziło, to nie zawodziło już mnie“.

W „Lienhard und Gertrud“ skreślił Pestalozzi stosunki wsi szwajcarskiej zdemoralizowanej przez wójta, zastępcę właściciela. Ciesząc się jego bezwzględnem zaufaniem, rozpaja on ludność, a przez udzielanie pożyczek trzyma współmieszkańców w swych sieciach i pcha ich do złego. Nad naprawą stosunkową pracuje nowy pan i pastor wsi, w którego osobistości skopiował Pestalozzi podobno swego dziadka. Usiłowaniom ich udaje się zwrócić mieszkańców na drogę porządku i moralności. Wójt zostaje usunięty i ciężko pokutuje za swe przewinienia, dobrzy zostają wynagrodzeni, źli poczęści są ukarani, lecz łagodnie. Łagodność wpływowych osób sprowadza ogólne zadowolenie. Fabuła sama jest prostą a na jej tle wprowadził Pestalozzi bardzo wiele działających osób. Z wyróżniającem upodobaniem skreślił postać Giertrudy. Jest to kobieta prosta, żona mularza, która dobrym przykładem, łagodnem obejściem i oględnem działaniem wychowuje swe dzieci. Pierwszy raz w pedagogice wychowanie z całą świadomością zostało złożone w ręce matki. Do tej myśli Pestalozzi zawsze powracał i postać Giertrudy wprowadził także do innych swoich dzieł. Według jego

przekonania pokolenia się odrodzą, jeżeli wychowanie spoczywać będzie w rękach oględnych, obowiązkowych i swe zadanie szlachetnie pojmujących matek.

Położenie materyalne Pestalozzego na Neuhofie pogarszało się z każdym rokiem. Sam powiada, że nieraz musiał sprzedawać siano i słomę na najpierwsze potrzeby. „Lienhard und Gertrud“ zwróciło na niego uwagę wielu ówczesnych znakomitości literackich nawet poza Szwajcaryą i Niemcami. Idee rewolucyi francuskiej porwały także Pestalozzego. Zgromadzenie narodowe we Francyi przyznało mu prawo obywatelstwa i zawezwało go jako doradcę w sprawach wychowawczych. Jednakże gwałty rewolucyjne nadały jego myślom inny kierunek. Chciał on politycznej wolności, ale na podstawie oświaty i moralnej samodzielności. Odrzucał więc ofiarowane mu posady, a na pytanie, jak wśród nowych warunków politycznych ma służyć ojczyźnie, odpowiedział: zostanę nauczycielem. W r. 1798 zwrócił się Pestalozzi do ministra sprawiedliwości, ponieważ minister oświaty bawił w Paryżu, i ofiarował swoje usługi dla naprawy wychowania i wykształcenia najniższych sfer ludowych. Po powrocie chciał minister oświaty, aby Pestalozzi założył seminaryum nauczycielskie, lecz ten wolał swoję działalność rozpocząć od szkoły. Dyrektoryum przysłało mu więc 3000 fr. na założenie instytutu wychowawczego dla biednych dzieci i pewną ilość łóżek i sprzętów z klasztorów i publicznych budynków. Ponieważ 9 września 1798 r. miasteczko Stanz w kantonie Unterwalden zostało zniszczone przez Francuzów i miało odrazu 246 sierot i 237 biednych dzieci, dlatego zakład ten otworzono w Stanz w styczniu r. 1799. Zadanie Pestalozzego było bardzo trudne. W pierwszych tygodniach uczył w jednym małym pokoju. Schodziły się dzieci z parchami, brudne, pełne robactwa, prostaccy rodzice robili trudności i wymagali wynagrodzenia za to, że zamiast żebrać posyłali swe dzieci do szkoły. Zwolna jednak przekonał o swych dobrych chęciach i rodziców i dzieci, a dokonał tego swem poświęceniem i zupełnem oddaniem się sprawie. Po kilku tygodniach zaprowadził pewien podział czasu: od 6 — 8 nauka, potem do godziny 4-tej praca fizyczna, potem od 4 — 8 znowu nauka. Jednakże zakład upadł bardzo rychło. Komisarz rządowy oddał go na szpital Francuzom, cofającym się przed Austryakami w czerwcu r. 1799.

Pestalozzi postanowił pracować dalej w ludowem szkolnictwie. W Lipcu już jest zatrudniony w wiejskiej szkole w Burgdorfie. Tu uzupełniał doświadczenie pozyskane w Stanz, robiąc coraz nowsze dydaktyczne odkrycia. Drugi nauczyciel tej samej szkoły patrzał z niedowierzaniem na te nowości i podmawiał rodziców, aby nie pozwalali robić doświadczenia na swoich dzieciach. Przyjaciele Pestalozzego wyrobili mu pozwolenie uczenia w innej szkole tej samej miejscowości. Komisya, która w marcu r. 1800 rewidowała szkołę, wyraziła się z wielkiem uznaniem o metodzie Pestalozzego, ponieważ „dawała młodzieży wiele pewnych wiadomości i kształciła jej siły umysłowe“. Uznanie to dobrze oddziałało na Pestalozzego. W liście do przyjaciela pisze: „sądziliśmy, że siejemy ziarno, aby najbliższego sąsiada pożywić, a zasadziliśmy drzewo, którego konary roz-

szerzą się na cały świat, a narody będą pod niemi bezpiecznie spoczywać".

Pestalozzi miał gorliwego protektora w osobie ministra Stepfera, który chciał dla niego wyrobić fundusze celem wybudowania zakładu naukowego w Neuhofie. Ten zapoznał go z Fischerem, sekretarzem swoim, dawniejszym uczniem Salzmanna. Fischer sprowadził 27 biednych dzieci do Burgdorfu z nauczycielem Krüsim. Po śmierci Fischera Krüsi połączył się z Pestalozzim, a ponieważ rząd oddał im do użytku zamek w Burgdorfie, przenieśli się z dziećmi do zamku. Towarzystwo Przyjaciół Wychowania, założone przez Stepfera, wspierało także Pestalozzego, tak że mógł przybrać jeszcze dwóch nauczycieli. Było to dziwne grono: założyciel, mający sławę literacką, uchodził za marzyciela i niepraktycznego człowieka, Krüsi później zabrał się do studyów uniwersyteckich i robił różne próby dydaktyczne, trzeci był introligatorem, czwarty nauczycielem ludowym. Z tem wszystkiem zaufanie publiczności do zakładu rosło coraz bardziej. Władza zaczęła wspierać to przedsiębiorstwo, a pisma szwajcarskie i zagraniczne wyrażały się o zakładzie z wielkiem uznaniem. Rząd myślał o zamienieniu zakładu na publiczny, lecz wmieszanie się Napoleona w stosunki szwajcarskie odwróciło jego uwagę w inną stronę. W roku 1802 został Pestalozzi wybrany do komisyi, która miała się udać do Paryża i naradzić z Napoleonem nad nowem ustawodawstwem szwajcarskiem. W Paryżu Pestalozzi naraził się francuskiemu władcy, który miał się wyrazić, że każdy pestalozzianin jest jezuitą, i podobno ściągnął na siebie krótkie uwięzienie. Pestalozzi wpadł w niełaskę i w r. 1803 wypowiedziano mu używanie ubikacyj zamkowych.

Podczas swego pobytu w Burgdorfie czuł się Pestalozzi w swoim żywiole. Otaczało go w końcu 160 wychowanków i 20 nauczycieli. Te wszystkie różne umysły jednoczył Pestalozzi. W nauce panowała ogromna ruchliwość. Nie było klas, lecz 5 — 6 grup uczniów, które się po każdej lekcyi rozwiązywały i podług potrzeb umysłowych na nowo łączyły. W początkowej nauce prócz elementarza nie używano książek. Na ścianach wisiały tablice i wzory, dzieci przy pisaniu miały w ręku blaszki, przedstawiające litery; kamienie i liście służyły do nauki rachunków. Dzieci uczyły się same, a nauczyciel wskazywał im tylko drogę. Jeden uczeń po drugim występował i uczył, czyli uczył się ucząc. Dodatnią stroną metody Pestalozzego było wyrabianie poglądu. Uczniowie ćwiczyli się w rysowaniu linij, kwadratów, dzielenia ich na figury, rysowali ręce, oczy, głowy i t. d. Wynikiem tych ćwiczeń była pewność oka i ręki. Uczniowie Pestalozzego rysowali koło z wolnej ręki tak poprawnie, jakby używali do tego cyrkla. W rachunkach pamięciowych dochodzili do bajecznej wprawy, budzeni ze snu wykonywali operacye z ułamkami. Rachunki i rysunki były najważniejszemi przedmiotami, słabsze były wyniki w innych naukach. Zapał dydaktyczny nauczycieli był tak wielki, że, kiedy uczniowie już spali, schodzili się jeszcze i zastanawiali nad wrażeniami dnia ubiegłego i robili nowe dydaktyczne kombinacye.

Ś. P.

ROMAN PLENKIEWICZ.

Wydawnictwo „Encyklopedyi wychowawczej“ poniosło ciężką stratę: dnia 4-go października roku zeszłego rozstał się z tym światem Roman Plenkiewicz, kierownik tego wydawnictwa, jeden z sumienniejszych i wytrwalszych pracowników na niwie literackiej i pedagogicznej u nas. We właściwem miejscu „Encyklopedyi“ damy niebawem obszerniejszą charakterystykę działalności nieboszczyka, jako poważnego pedagoga, rozumiejącego jasno swe obowiązki względem młodzieży i społeczeństwa całego; tutaj zaś poprzestajemy tylko na wyrażeniu hołdu pamięci jego, jako redaktora „Encyklopedyi wychowawczej“. Objąwszy wspólnie z komitetem w r. 1900 redakcyę tego wydawnictwa, zapoczątkowanego w r. 1880 przez księcia Jana Tadeusza Lubomirskiego, a następnie zawieszonego dla braku funduszów w r. 1894, prowadził je sumiennie w kierunku, wytkniętym przez założyciela, aż do ostatniej chwili, broniąc niezłomnie ideałów, którym hołdował przez całe życie swoje i których umiłowanie uczyniło go człowiekiem niezwykle prawym i zdolnym do otwartego wypowiadania przekonań swych, do bezwzględnego potępienia tego, co uważał za złe i szkodliwe dla umiłowanego przez siebie społeczeństwa. To też w „Encyklopedyi“, redagowanej przez niego, mogły się znaleźć niewątpliwie artykuły słabiej opracowane, tembardziej, że żadna praca ludzka idealną nie jest, ale artykułów szkodliwych, albo niezgodnych z duchem pierwszego jej założyciela, niema w niej bezwarunkowo. Należy przytem dodać, że nieboszczyk przez cały czas redagowania „Encyklopedyi“ zmuszony był walczyć nieustannie z trudnościami natury czysto pieniężnej i czynił nawet ze swej strony materyalne ofiary, byleby tylko umożliwić prawidłowe wychodzenie zeszytów, co, niestety, nie dało się jednak urzeczywistnić całkowicie.

Komitet, któremu obecnie przypadł obowiązek prowadzenia nadal „Encyklopedyi“ po śmierci ś. p. Plenkiewicza, dołoży wszelkich starań, aby wydawnictwo to utrzymać w tym samym, co i poprzednio duchu, a będzie to najlepszym wyrazem hołdu, złożonego pamięci zacnego i prawego człowieka.

KOMITET REDAKCYJNY.

A teraz wypada nam zdać sprawę z literackiej działalności Pestalozzego w Burgdorfie. Pestalozzi nie jest t. zw. urodzonym pedagogiem. Umysł jego wrażliwy na nędzę ludzką, zmusił go do szukania źródła tego złego. Jak każdy człowiek myślący w ośmnastym wieku, znalazł to źródło w złem wychowaniu. Filantropizm podyktował mu zrazu dzieła treści społecznej, które powstały w Neuhofie. Inną cechę mają dzieła pisane w Burgdorfie. Tu zetknął się bezpośrednio z nauczaniem, dla tego dzieła jego burgdorfskie mają charakter metodyczny. W roku 1800 napisał dla wspomnianego już Towarzystwa Przyjaciół Wychowania sprawozdanie p. t. Die Methode, eine Deutschschrift Pestalozzi's. W tem sprawozdaniu czytamy, że chce naukę spsychologizować, t. j. zewnętrzne i wewnętrzne formy uczenia zastosować do praw, podług których umysł ludzki się rozwija. Podstawą nauki jest u niego wyrobienie poglądu, a środkami prowadzącemi do tego: nauka języka, rysunków, pisania, rachowania, mierzenie; porządek nauki jest: przez poznanie rzeczy do poznania nazw; otaczająca dziecko natura jest jego pierwszą i ostatnią książką szkolną.

Najważniejszem dziełem Pestalozzego jest Wie Gertrud ihre Kinder lehrt, ein Versuch den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen von Heinrich Pestalozzi. Bern und Zürich, 1801. Książka ta daje historyczne umotywowanie systemu pedagogicznego Pestalozzego, ale nie wyjaśnia jego praktyki. Za życia autorá wyszła ta książka w dwóch wydaniach. Drugie wyszło z pod ręki Józefa Schmida, znacznie zmienione na niekorzyść książki, tak, że za dzieło Pestalozzego może uchodzić tylko pierwsze wydanie. Zawiera ono 14 listów o nierównej długości. Pestalozzi rozwija w nich swoje doświadczenia, spostrzeżenia, refleksye w lekkiej formie listów, nie starając się, podobnie jak Locke, o złożenie zwartej całości. Książka ta jest zupełnie oryginalna i nie pozostaje pod niczyim wpływem. Świeżość wypowiedzianych w niej idei i zwrócenie uwagi publicznej na pole, leżące dotąd odłogiem, t. j. wychowanie ludowe były powodem, że przyjęto ją z wielkiem uznaniem. Fichte zwrócił na nią uwagę Niemców w Reden an die deutsche Nation, uważając zastosowanie systemu wychowawczego Pestalozzego za środek wyleczenia chorej ludzkości. Herbart uczuł potrzebę poznania się osobiście z Pestalozzim i przypatrzenia się z bliska jego pracy. Zaimponowało mu, że Pestalozzi nie przyjmował u dziecka żadnego gotowego doświadczenia, ale je sam wyrabiał przez to, że przy nauce zatrudniał, ile możności, wszystkie jego zmysły. Nieprzyjaźnie byli dla Pestalozzego usposobieni filantropiści. Podchwyciwszy z jego książki wyrażenie, że od 30 lat nie przeczytał żadnej książki, wykazywali, że, co Pestalozzi głosi, oni już dawno wiedzieli. Podobno Niemeyer, autor jednej z pierwszych pedagogik, przetłómaczonej na język polski przez Pijara Edwarda Czarneckiego, twierdził, że, co u Pestalozzego jest dobre, nie jest nowe, a nowe nie jest dobre.

Prócz tego powstały w Burgdorfie podręczniki, po części z pomocą

jego pomocników. Mają one obecnie historyczną wartość i mogą być uważane za wzory nowożytnych podręczników. Do nich należy Anweisung zum Buchstabieren und Lesenlehren. Bern, 1803: litery w wielkim formacie są drukowane po jednej stronie, tak, że je było można wyciąć i nalepić na grubszy papier. Abc der Anschauung oder Anschauungslehre der Massverhältnisse. Zürich und Bern, 1803, daje elementarną naukę o kształtach, połączoną z rysowaniem na podstawie prostej linii, kąta, kwadratu i czworoboku prostokątnego; ułamki są traktowane na tabeli linij i kwadratu. Auschauungslehre der Zahlverhältnisse. Zürich und Bern, 1803, zawiera ćwiczenia rachunkowe, zwłaszcza w zakresie liczb od 1 — 100.

Lecz wróćmy do dalszych losów Pestalozzego. Zakład w Burgdorfie nie miał stałego powodzenia. Nauczyciele udali się z uczniami w rozmaite strony Szwajcaryi. On sam przyjął ofiarowany mu przez rząd kantonu berneńskiego klasztor w Münchenbuchsee, o kilka godzin drogi od Burgdorfu. W sąsiedztwie Münchenbuchsee działał podobnie, jak Pestalozzi, Fellenberg (p. Fellenberg). Nauczyciele, uważając Pestalozzego za niezdolnego do zarządzania zakładem, doprowadzili przez pokątne intrygi do tego, że Pestalozzego i ich samych postawiono pod Fellenberga. Sprężysty zarząd energicznego Fellenberga, pod którym zakład lepiej się rozwinął, niż w Burgdorfie, stał się nieznośny dla Pestalozzego. To skłoniło go do opuszczenia Münchenbuchsee. Z licznych ofert, które mu robiono, przyjął zaproszenie miasta Yverdon nad Neufschatelskiem jeziorem. Zakład tamtejszy rozwinął się bardzo szybko, a ponieważ sława Pestalozzego rozszerzyła się tymczasem po całym świecie, uczniowie i ciekawi napływali ze wszystkich stron. Nawet ukoronowane głowy, jak cesarz Aleksander, odwiedziły Yverdon, a nauczyciele Pestalozzego roznosili jego sławę po wszystkich krajach. W zakładzie wrzało bardzo ruchliwe życie. Punktem środkowym był Pestalozzi, ożywiony miłością, pokorą, zapałem i odwagą. Wymagania, które stawiał Pestalozzi nauczycielom, były ogromne. Nauka rozpoczynała się o godz. 6 rano i trwała 7 — 10 godzin dziennie. Nauczyciele przebywali ustawicznie z uczniami, spali, jedli i pracowali z nimi, trzy razy schodzili się na kilkogodzinne narady, a z końcem tygodnia odbywało się wspólne zebranie nauczycieli i uczniów. Każdy nauczyciel miał szczegółowy dozór nad małym zastępem uczniów, których raz na tydzień prowadził do Pestalozzego. Każda chwila nauczycieli była poświęcona zakładowi; pracowali w ogrodzie, rąbali drzewo, palili w piecach. Zwyczajnie wstawali z łóżka o godzinie trzeciej. Przez pewien czas spełniali nawet obowiązki stróża nocnego: jeden czuwał do godziny pierwszej, drugi do rana z obowiązkiem budzenia Pestalozzego o godzinie drugiej. Podziału nauki nie było, lecz każdy nauczyciel brał sobie właściwie sam lekcye. Z tem wszystkiem przy wielkiej sumienności nauczycieli nauka była udzielaną porządnie.

W Yverdon mieszkał Pestalozzi od r. 1805 do r. 1826. Zakład się w końcu rozpadł, jak się zdaje, dlatego, że Pestalozzi nie umiał stale zapanować nad

umysłami swych nauczycieli. W czasie pobytu swego w Yverdon Pestalozzi wiele pisał, ale prace, noszące jego nazwisko, nie wszystkie wyszły z pod jego pióra, lecz są dziełem jego współpracowników. Opuściwszy Yverdon, powrócił jako ośmdziesięcioletni starzec do Neuhofu. W dwóch dziełach Schwanengesang i Meine Lebensgeschichte zdał przed publicznością sprawę ze swoich dążności, powodzeń i niepowodzeń. Umarł 15 lutego 1827 roku.

Właściwą swoję teoryę wychowawczą złożył Pestalozzi w dziełku Wie Gertud ihre Kinder lehrt. Podług zwyczaju wówczas ogólnie rozpowszechnionego użył do tego formy listów. Jest ich 14, a pisane są do nakładcy Gesnera. Opowiadając dzieje swego życia, wykazuje, jak w jego umyśle idea nauki ludowej się rozwijała. Nauka ludowa przedstawiała mu się jako moczar, którego przyczyny i sposoby osuszenia udało mu się zwolna zbadać. Badania swoje charakteryzuje w następujący sposób: badając to, co się wydało niemożliwem, znalazłem drogę wyjścia, a wcisnąwszy się w bezdrożne zarośla, których przez całe wieki stopa ludzka nie dotknęła, za zaroślami znalazłem ślady, które mnie doprowadziły do drogi, a na niej także przez całe wieki stopa ludzka nie postała. Tą drogą odnalezioną jest powrót do natury. Przez pierwsze pięć lat pozwala się dziecku żyć w naturze, pozwala się naturze na nie oddziaływać, a potem nagle natura znika, a dziecko zamyka się z całą trzodą innych dzieci do cuchnącej sali szkolnej i każe mu się patrzeć na nieżywe litery. A przecież to dziecko ma siłę już wyrobioną, ma doświadczenie. Szkoła każe mu je zostawić po za murami szkolnemi i gnębi to, co w dziecku już istnieje. Celem więc nauki ludowej ma być połączenie natury ze sztuką tak silne, jak one za czasów Pestalozzego były rozdzielone. To jest bardzo ważna zasada, na której się cała pierwsza nauka rozwinęła i dotąd jeszcze rozwija. Dalej opowiada swoję odysseę pedagogiczną. Pobyt w Burgdorfie, a zwłaszcza przystąpienie do spółki trzech innych nauczycieli, utrwaliły go na wybranej drodze. Naukę ludową wyobraża sobie, jako naukę ogólną, naukę mas. Wykształcenie przedstawiało mu się jako budynek o trzech piętrach. Górne piętro ma nielicznych mieszkańców, więcej jest ich na środkowem, lecz braknie mu schodów do górnego, a wydobycie się nań jest nieraz połączone z niebezpieczeństwem; na najniższem piętrze znajduje się masa ludzi, mająca to samo prawo do świeżego powietrza i słońca, co mieszkańcy wyższych pięter, niema jednak sposobu wydobycia się z lochów, w jakich przemieszkuje. Otóż w uznaniu, że każdy człowiek ma prawo osiągnąć pewien stopień wykształcenia, leży cała zasługa Pestalozzego. Jest on w całem znaczeniu tego wyrazu demokratą pedagogicznym, przyznając jednostce to, czego jej dawniejsze wieki odmawiały. Od niego datuje się właściwa nauka ludowa, o której już marzył Komeński, a której przeprowadzenie stało się dopiero możliwe w wieku, który uznał prawo do szczęścia jednostki ludzkiej.

Szukając zaś drogi dla nauki początkowej, doszedł Pestalozzi do na-

stępującego wyniku. Jako podstawne żywioły wiedzy i poznania uważa się czytanie, pisanie, rachowanie i t. d. Ale każda z tych sztuk już jest uspecyalizowaną sztuką sztuki ogólniejszej, bliższej umysłowi ludzkiemu. Nauka początkowa przeskakuje więc kilka stopni i wskutek tego nie jest psychologiczną. Czytanie bowiem podporządkuje się pod mówienie, dalej mówienie jest ogniwem w szeregu, którym natura dochodzi od głosu do wyrazu i mowy. Pisanie podporządkuje się pod rysowanie, a rysowanie pod mierzenie. Ażeby nauka była rzeczywiście elementarną, trzeba ją zacząć od początku, a nie od dalszych ogniw szeregu. Cofając się w tył, doszedł do przekonania, że początek naszego nauczania rozciąga się na liczbę, kształt, słowo czyli nazwę, bo każdy człowiek, mając przed sobą nieznane przedmioty, pyta się, ile jest przedmiotów i ilorakie są, jak wyglądają, jak się nazywają. Do poznania służą trzy siły: 1) siła głosu, z której powstaje zdolność mówienia, 2) siła umysłowego wyobrażania, z której powstaje zdolność pojmowania czyli świadomość wszystkich form, 3) siła wewnętrznego wyobrażania, z której powstaje świadomość jedności i zdolność liczenia. Nauka ogólna, ludowa, musi pracować w kierunku rozwijania tych trzech sił, aby od niejasnych doprowadzić do pewnych poglądów, a od pewnych poglądów do jasnych wyobrażeń i pojęć. Chociaż ten cały wywód psychologiczny jest fałszywy, to jednak był bardzo ważny w skutkach. Doprowadził bowiem Pestalozzego do uznania ważności poglądu i do wyszukiwania środków wyrobienia go w dziecięcych umysłach.

Pestalozzi zdaje sobie z tego sprawę na początku czwartego listu: „jeżeli się obejrzę i spytam, co właściwie dla istoty ludzkiego wykształcenia zrobiłem, to przychodzę do następującego przekonania: znalazłem najważniejszą zasadę nauki, uznając pogląd za absolutną podstawę poznania“. Przez zaniedbanie tej zasady w ludowem kształceniu powstał, jego zdaniem, niezmierny rozbrat między wyższem a ludowem wykształceniem. Jedno sięga niebios, a drugie tarza się w błocie. Przyczynę zaś tego rozbratu upatruje w wynalazku sztuki drukarskiej, który spowodował pewien obłęd, polegający na ułatwieniu udzielania wiadomości słownych. Ale ten obłęd trwa dalej, nasze pięć zmysłów, a zwłaszcza wzrok, ogranicza się do poznawania książek i liter, a ludzie stali się ludźmi książkowymi. Temu przewrotnemu kształceniu przypisuje Pestalozzi wszystkie nieszczęścia w Europie, a nawet rewolucyę francuską, upatrując jedyny ratunek w przywróceniu praw poglądowi w wykształceniu. Od poglądu odróżnia sztukę poglądu (Anschauung i Anschauungskunst). Pogląd powstaje przez to, że zewnętrzne przedmioty stają przed naszemi zmysłami, ale wykonywanie sztuki poglądu zaczyna się od matki, która swemu dziecku świat pokazuje. Tę czynność matka wykonywa bezwiednie, nie mając świadomości, co natura przez nią działa. Jeżeli się zaś wzbudzi w matce świadomość tego, co robi, jeżeli się ją nauczy sztuką to naturalne działanie poprawiać, jeżeli dalej sztuka wciągnie w tę sprawę także interes ojca, jakaż korzyść powstaje przez to dla ludzkości! Pierwszą naukę poglądową można ująć w ramy sztuki i świado-

mie podnieść działanie trzech czynników poznawania, t. j. liczby, kształtu i słowa. W nauce poglądowej wyszedł Pestalozzi od równobocznego czworoboku. Z tego powodu powiada, że stworzył szereg sztucznych środków nauki poglądowej, o których poprzednie wieki nic nie wiedziały.

Stanowisko Pestalozzego w historyi teoryi pedagogicznej można w następujący sposób scharakteryzować. To, co Pestalozzi stworzył, nie jest może tak zupełnie nowem, jakby się mogło wydawać, i nie tak prawdziwem, jak on sam twierdzi. Podstawa psychologiczna jego pedagogiki z pewnością nie wytrzymuje krytyki. Jego trzy główne przedmioty poznawania, t. j. kształt, liczba i wyraz są dowolnie wybrane i nie utrzymały się długo. Co zaś do poglądu, to ważności jego w nauczaniu on sam jeszcze nie pojął, bo chyba nie byłby odradzał uczyć przyrody w polu i w lesie, twierdząc, że kwiaty i rośliny nie stoją pod gołem niebem w takim systematycznym porządku, żeby się dało uzmysłowić istotę każdego rodzaju. Doniosłości Pestalozzego trzeba szukać gdzieindziej. Zrobił on z wychowania, które dotąd było troską domową, sprawę publiczną. Każdy człowiek ma podług niego prawo wstąpić na wyższe piętro kultury, każdy człowiek ma prawo rozwinięcia swych sił umysłowych. Ideę powszechności wykształcenia wypowiedział już Komeński, ale na tle siedmnastego wieku jest ona u niego tylko ideą teoretyczną. Pestalozzi zrobił z niej coś więcej. Zdołał on przez swój zapał zainteresować ogół sprawą publicznego wychowania, zdołał z idei ogólnego wychowania zrobić sprawę socyalną, i to w czasie, w którym spraw socyalnych w ogólności jeszcze nie było. Komeńskiego nazywa się zwykle intelektualnym, Pestalozzego materyalnym twórcą szkoły ludowej.

Literatura. Zbiorowe wydanie dzieł Pestalozzego przez Seyffartha w 12 tomach Lignica, 1899—1902. — Pisma i listy Pestalozzego wydał Israel w Monumenta Germaniae paedagogika. Tom 25, 29, 31. — Wydawane od r. 1880 przez komisyę „für das Pestalozzistübchen in Zürich“ Pestalozziblätter zawierają materyały do jego życia i działalności. — Wybrane dzieła w wydaniach klasyków pedagogicznych np. Fr. Mann: Pestalozzis ausgewählte Schriften w 4 tomach w Langensalzy (Beyer i Riedel). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Wiedeń, 1890 (Tichler). — Natorpa, Opracowanie pism Pestalozzego w 3 tomach. Langensalza, 1905.

Dr. Antoni Danysz.

Petrycy Sebastyan, syn Stanisława, urodził się w roku 1554 w Pilźnie, w województwie sandomierskiem z rodziny mieszczańskiej. Początkowe nauki pobierał w swem rodzinnem mieście, wyższe zaś w akademii krakowskiej. Po otrzymaniu w roku 1574 stopnia bakałarza, a w roku 1583 mistrza nauk wyzwolonych, wykładał przez 7 lat w kolegium mniejszem o dziełach Cicerona, Wergilego, Alberta Wielkiego, Arystotelesa. W kwietniu 1588 r. został nauczycielem w nowozałożonej przez rektora Stanisława Zawadzkiego szkole średniej, przygotowującej do studyów uni-

wersyteckich, zwanej classes, a później kolegium Władysławsko-Nowodworskiem; niedługo jednak uczył w tej szkole, gdyż w roku 1590 spotykamy go w akademii padewskiej, poświęcającego się studyom medycznym. Otrzymawszy tam w r. 1595 stopień doktora medycyny, powrócił do Polski i osiadł jako lekarz we Lwowie. W roku 1603 został lekarzem nadwornym kardynała Bernarda Maciejowskiego, biskupa krakowskiego, i towarzyszył mu w podróży do Niemiec i do Francyi. Po powrocie został lekarzem carowej Maryi Mniszchówny, kuzynki kardynała, i towarzyszył jej do Moskwy. Po upadku Dymitra Samozwańca dostał się wraz z innymi rodakami do więzienia. W tym czasie dla osłody swej smutnej doli, zajmował się tłómaczeniem na polski poezyi Horacego, które później wydał w Krakowie w r. 1609. Uwolniony z więzienia, wrócił w roku 1608 do Polski i osiadł stale w Krakowie. Tu należąc do składu grona profesorów akademii krakowskiej, zajmował się praktyką lekarską. Musiało się mu dobrze powodzić, kiedy mimo tego że miał własną rodzinę, utworzył w r. 1629 dwie fundacye, jedną w kwocie 2,000 złp. na uposażenie historyografa akademii krakowskiej, drugą w kwocie 1,000 złp. na stypendya dla ubogich uczniów, rodem z jego rodzinnego miasta Pilzna, wyćwiczonych już we wszystkich częściach gramatyki i pragnących uzyskać stopnie akademickie. Umarł w roku 1626 i pozostawił syna Jana Innocentego.

Sebastyan Petrycy pisał po polsku i po łacinie z zakresu medycyny, filozofii i poezyi. Z zakresu medycyny wydał dwa dzieła: Instructia, abo nauka, jak się sprawować czasu moru i De natura morbi gallici eiusque curatione questio. Z utworów jego poetycznych znamy wspomniany już przekład Horacego i kilka drobnych wierszy, rozrzuconych w innych dziełach, a najwięcej przy tłómaczeniu Arystotelesa, zwłaszcza w dedykacyach na cześć różnych osób. Najwięcej jednak wsławił się jako tłómacz i komentator dzieł Arystotelesa, a mianowicie Ekonomiki t. j. rządu domowego, wydanej po raz pierwszy w Krakowie w roku 1602, Polityki t. j. rządu w Rzeczypospolitej, wydanej w Krakowie w roku 1605, i Etyki, t. j. jak się każdy ma na świecie rządzić, ogłoszonej drukiem wraz z drugą edycyą Ekonomiki, w Krakowie w roku 1618. Tłómaczenia te nietylko odznaczają się pięknym językiem, ale są podstawą polskiej terminologii filozoficznej. Składają się z trzech części: z tłómaczenia tekstu Arystotelesa, z komentarza, zwanego w Ekonomice Dokładami, a w Polityce Przestrogami, i z trzeciej części, zwanej Przydatkami. Te Przydatki zajmują znaczną część dzieła i są dla nas najcenniejsze, bo zawierają własne oryginalne poglądy Petrycego. O Petrycym pisał Stanisław hr. Tarnowski w znakomitem swem dziele p. t. „Pisarze polityczni XVI wieku“ (Kraków 1886), który poświęca mu w drugim tomie osobny rozdział i stawia go wysoko w rzędzie pisarzy politycznych XVI wieku. Petrycym, jako filozofem, zajmował się dr. Stanisław Rubczyński w rozprawie p. t. „O filozoficznych poglądach Sebastyana Petrycego z Pilzna“ (Rozprawy Akad. umiejętn. wydziału histor. filozof. serya II

tom XXXVII), a jako pedagogiem zajmował się Dr. Jan Leniek w rozprawie p. t. „Poglądy pedagogiczne Sebastyana Petrycego“ (Muzeum z roku 1907).

Wprawdzie Petrycy nie wydał osobnego dzieła, traktującego o wychowaniu młodzieży, w Przydatkach jednak do Arystotelesa tak w Ekonomice, jako też i w Polityce porusza obszernie sprawy pedagogiczne. W Przydatkach do Ekonomiki poświęca tej sprawie 10, a w Przydatkach do Polityki 30 rozdziałów. Cel wychowania młodzieży określa Petrycy w dedykacyi 8 księgi Polityki Mikołajowi Oleśnickiemu, ze stanowiska dobra publicznego. Zaleca też surową karność, karę uważa za niezbędny czynnik celowego wychowania, ale rozumie jej celowość i granice.

Sprawom pedagogicznym poświęcił Petrycy całą ósmą księgę Polityki, która, jak mówi jej tytuł, zamyka w sobie urzędowe ćwiczenie młodzi. Przydatki do tej księgi zawierają w 30-stu rozdziałach przekonania Petrycego, wypowiedziane często zupełnie niezależnie od Arystotelesa. Zaczyna od pytania, czy wychowanie dzieci jest potrzebne, i zwyczajem scholastycznym, właściwym akademickim rozprawom naukowym, przytacza dowody, przemawiające za potrzebą wychowania dzieci, następnie dowody przeciwne, a wkońcu zbija je i dochodzi do wniosku, w którym wyraża swoje zapatrywanie. Każde państwo powinno dbać o wychowanie młodzieży, bo dzieci są częścią rzeczypospolitej i są przyszłymi jej obywatelami. A jakim kto chce mieć syna, takim go będzie miał przez wychowanie, bo umysł dziecka podobny jest do tabliczki, na której możemy pisać, co chcemy. Dzieci nie mają z natury cnoty, bo natura nie rodzi ani złych ani dobrych ludzi, ale sposobnych i do złego i do dobrego i w czem się kto wyćwiczy, takim będzie. Dlatego radzi dbać więcej o wychowanie dzieci, niż o przysparzanie im bogactwa, bo jeżeli będą złemi, nie pomogą im bogactwa, a jeżeli będą dobremi, nie urażą się ubóstwem. Największą przyczyną wyrodzenia się dzieci bywa zbyteczna miłość rodzicielska. Wielu nie posyła dzieci do szkoły z obawy, aby ich nie bito i nie ćwiczą ich sami, aby się nie strudziły. Następnie zajmuje się kwestyą, jaka nauka jest lepsza, prywatna, czy publiczna i przewagę przyznaje publicznej, nie potępia jednak wychowania domowego, zwłaszcza w młodszych latach. W sprawie wysyłania dzieci na naukę do cudzych krajów przytacza zdania przeciwników i zwolenników, zbija przeciwników i oświadcza się za wysyłaniem dzieci za granicę, ale pod tym warunkiem, że się zastosują do jego rad, jak należy sprawować się przed wyjazdem, w czasie pobytu w tych krajach i po powrocie. Radzi najpierw zacząć od Pana Boga i prosić Go, by podróż wypadła szczęśliwie, następnie często zastanawiać się nad tem, w jakim celu jedzie się do obcych krajów i odpowiednie temu robić przygotowania. Dobrze jest zasięgnąć informacyi u tych, którzy znają ten kraj, do którego się wybieramy w podróż, jak również starać się poznać historyę i geografię tych miejsc i zaopatrzyć się w mapę i rejestr podróżny.

Cenne i trafne są uwagi Petrycego w kwestyi, czy dzieci mają być karane i bite. Przytoczywszy, według swego zwyczaju, argumenty za i prze-

ciw karaniu i biciu, oświadcza się za karaniem, ale umiarkowanem i tylko w razie potrzeby. Różne są dowcipy dzieci, jedne są niedbałe, drugie chętne do dobrego, jedne mogą być przywiedzione do dobrego jakim małym podarunkiem, jabłkiem, obrazkiem, lub jakiem cackiem, drugie nie dbają wcale o podarki. Prowadzenie do dobrego lepsze jest niż bicie i gdyby był należyty dozór, toby się dzieci nie dopuszczały złego. Karać należy tylko wtedy, jeżeli jest nadzieja, że ta kara może poprawić. Przymuszanie jest rozmaite, przymuszanie jednak dzieci ciągłem karaniem ich i zbytniem biciem nie przynosi wcale pożądanego skutku.

Zajmowanie się naukami jest dwojakie: jedno z potrzeby, drugie więcej niż potrzebą. Zbyteczne zajmowanie się naukami uważa Petrycy za niepotrzebne dla tych, co mają zajmować się rządem rzeczypospolitej, a zostawia je tym, którzy chcą zajmować się specyalnie tylko samą nauką. Młody człowiek powinien się uczyć nauk wyzwolonych i filozofii, bo nikt w sprawach wielkich nie może sobie lepiej postępować jak mądry i w filozofii biegły. Jedne nauki są środkami, za pomocą których nabywamy innych głębszych, drugie zaś końcami, do których za pomocą pierwszych dochodzimy. Gramatyka, retoryka, dyalektyka, geometrya i inne nauki są właśnie tymi środkami, zapomocą których przychodzimy do głębszej nauki, jaką jest filozofia, która jest końcem wszystkich nauk. Języki dzieli na przednie i poślednie, narodu pogranicznego i odległego. Do przednich zalicza hebrajski, grecki i łaciński i tych radzi uczyć się jako środka do nabycia nauki, samej jednak znajomości języków nie uważa za miarę i dowód uczoności. Języków pogranicznych radzi uczyć się w celu odprawiania poselstw i dla stosunków handlowych.

Wielki nacisk w wychowaniu kładzie obok nauki na dobre obyczaje, które są wyrazem dobroci i jednają nam serca ludzi. Przez obyczaje rozumie on nietylko stronę moralną, lecz także „przystojność“ w obcowaniu z ludźmi. Wzgląd na dobre obyczaje powinien być tem większy, że coraz gorzej się dzieje. Obyczaje opak są wywrócone, płuży swawola i im dalej, tem więcej nieprzyzwoitości. W dobrze urządzonych państwach zawsze miano baczną uwagę na obyczaje ludzkie i na wychowanie młodzieży w tym kierunku. Najpierw przystojność obyczajów powinna być zachowana w pilnem i uważnem słuchaniu tych, co uczą. Do nauki należy przystępować wesoło i z chęcią, bez gniewu i bez myśli o czem innem. Słuchając nauki, nie trzeba mieć kwaśnej miny i oczu obrotnych, nie powinno się wiercieć, szemrać i śmiać się z drugich, poziewać, a tem mniej drzemać. Do dobrych obyczajów należy też przystojne milczenie. Młodym przystoi wiele słuchać, a mało mówić. Ponieważ jednak nie przystoi zawsze milczeć, trzeba baczyć na przystojność w mowie, a chronić się słów sprośnych, wszetecznych. Czego się nie godzi czynić, tego też i mówić nie przystoi, a jeżeli już koniecznie trzeba mówić o czemś sprośnem, to powinno się mówić oględnie, z ogródkami i z przeproszeniem obecnych. Nie należy mówić za prędko i z gestykulacyami, ale poważnie w rzeczach ważnych, a wdzięcznie

w rzeczach śmiesznych. Przestrzega też przed używaniem w towarzystwie bez potrzeby słów obcego języka, bo łacniej złączą się różnego rodzaju zwierzęta, niźli ludzie różnego języka i nie ma nic przykrzejszego jak mówić z takim, który mogąc, nie chce mówić ojczystym językiem. Uważać się powinno także na przystojność w chodzie i unikać pod tym względem wszelkiej śmieszności. W ubieraniu się należy również chronić się przesady i wymysłów, a zwłaszcza unikać wprowadzania obcych strojów. Niech szata nie będzie świetna od złota, ani sprośna od błota. To też za godnych śmiechu uważa tych, którzy chcą się szczycić niedbałością o strój i wogóle o ochędóstwo.

Wprawdzie Petrycy niewiele miejsca poświęca wpływowi religii na wychowanie. Jednak niejednokrotnie mimochodem zaznacza, że wychowanie powinno opierać się na religii i ona stanowić jego główną podstawę. Wogóle zaznaczyć trzeba, że Petrycy jest człowiekiem religijnym, a przebija się to we wszystkich jego dziełach. Zdaniem jego, szczęście człowieka zależy od pracy i cnotliwego życia, to też poleca przymuszać dzieci do pracy i cnoty. Wielki nacisk kładzie Petrycy na wychowanie fizyczne młodzieży i poświęca tej sprawie 6 rozdziałów. Ćwiczenie ciała uważa on za wdzięczną, a nie przykrą pracę fizyczną, która byłaby odpoczynkiem po pracy umysłowej, jak np. bieganie, gra w piłkę, w kręgle, szermierka, strzelanie z łuku lub z rusznicy i t. p. Dzieci, które później mają się zajmować sprawami rzeczypospolitej, mają więcej starać się o ćwiczenie fizyczne, by mogły później służyć jej nietylko rozumem, ale i ciałem, te zaś które mają poświęcić się stanowi duchownemu lub filozofii, potrzebują tylko tyle dbać o ćwiczenia fizyczne, o ile im to do zdrowia potrzebne. Ćwiczenia fizyczne, odpowiednie wiekowi, wszystkim ludziom są potrzebne, czy oni pracują fizycznie, czy umysłowo. A ponieważ dzieci nie są stworzone do ustawicznego ćwiczenia umysłu, to też najlepiej połączyć naukę z zabawą. Z ćwiczeń fizycznych są dwojakie korzyści, dla własnego zdrowia i dla służby rzeczypospolitej. Najlepsze zabawy są te, które wymagają ruchu, jak przechadzka, gra w piłkę, szermierka, bieganie w zawody, rzucanie kamieni z ręki lub z procy, pływanie i zabawy umysłowe, jak malarstwo, muzyka i rozmowy z ludźmi mądrymi i dobrymi. Zabawy należy używać tak, jak spania, zwłaszcza po pracy. Ćwiczenia fizyczne najodpowiedniejsze są przed jedzeniem i na świeżem powietrzu zwłaszcza w lecie. Przechadzka lepsza za miastem, aniżeli w mieście. I w zabawie trzeba zważać na miarę i przystojność, byśmy z rozkoszy jakiej nie wpadli w sromotę lub byśmy przesadą nie zaszkodzili zdrowiu. Przeciwnikiem jest gry w karty i w kości, bo są pełne chciwości i przywodzą do zapalczywości i swarów, natomiast za przystojną zabawę uważa grę w szachy, bo okazuje i zaostrza dowcip człowieka.

U starych Greków były osobne szkoły, służące do ćwiczenia ciała, zwane gimnazyami. W nich schodziła się młodzież na wprawianie się w chyżości i śmiałości obrotów, na naukę pasowania się i bicia pięściami

i t. p. W ciele pełno jest wilgotności, a ćwiczenia takie trawią tę wilgotność, której zbyteczna obfitość czyni człowieka ociężałym. Ta wilgotność usuwa się przez pot i przez „wietrunek“. Z ćwiczeń podobnych jest i korzyść w razie potrzeby na wypadek wojny, na obronę rzeczypospolitej, to też zaniedbywanie ich jest szkodliwe i dla człowieka samego i dla państwa, bo sprowadza choroby, a nieprzyjacielowi rzeczypospolitej dodaje serca. Jako lekarz, uważa bardzo na zdrowie, a za główny warunek zdrowia uważa mierność w jedzeniu i piciu. Pokarm i ubiór mają służyć dla zdrowia, a nie rozkoszy, chronić się też trzeba takich potraw, które są wędką do picia, a najlepsze i najzdrowsze potrawy są proste. Przed obiadem dobra jest przechadzka, a na noc nie powinno się wiele jeść. Niema nic szkodliwszego i sprośniejszego, jak nazbyt się obetkać i opić, nie może też mieć większej sromoty ten, co udał się do nauk, gdy nie zna miary swego żołądka. Takim zbytkiem nie tylko obraża się żołądek, ale sprowadza się niespanie, ciężkość głowy, smród z ust, a przedewszystkiem stępia się subtelność umysłu. Pić powinno się tylko wtedy, kiedy się je i jeżeli się mało je, trzeba mało pić. Upicie się jest zdrowiu szkodliwe, z pijaństwa bowiem psuje się wątroba, pochodzi puchlina, zepsowanie mózgu, szaleństwo, kaduk, nagła śmierć, paraliż, skaza żył suchych, trzęsienie rąk i głowy. Nadto pijaństwo otwiera furtkę złościom, a zamyka wrota cnocie. Młodzi wogóle nie powinni pić wina i innych trunków, bo nie potrzeba przydawać ognia do ognia.

Obok jadła i napoju ważny jest także wzgląd na spanie, ale i tu nie powinno być przesady. A jak nie mamy długo spać, tak też i chronić się trzeba nocnego siedzenia. Gdy świat oko zamyka, my też mamy zamykać swoje. Nie cudnie przy świecach żyć, dzień w noc obracać, we dnie spać, albo co gorzej pić. Młodzi powinni jednak przyzwyczajać się do niewczasu, ażeby mogli wytrzymać to bez choroby, jeżeli wypadnie im nie spać.

Ponieważ człowiek składa się z ciała i duszy, razem złączonych, dlatego trzeba ćwiczyć razem ciało i duszę. Ciało umysłowi nie przeszkadza, ale jest jego sługą, i czego dusza chce, na to ciało musi zezwolić, to też nie powinno się ćwiczyć duszy, a zaniedbywać ćwiczenia ciała i na odwrót.

Nauki same nie wszystkie są jednakie, jedne, jak filozofia, należą do samej duszy, drugie, jak szermierstwo do samego ciała, a trzecie, jak śpiew, i malarstwo, do obojga razem. Biegłość w rysowaniu, w malarstwie przynosi korzyść, uciechę i wytchnienie dla umysłu. Co za przyjemność, gdy patrzymy na piękne malowanie i na tem się rozumiemy, albo gdy historyę żywą wyrażamy farbą i rzeczom martwym nadajemy wielkie podobieństwo do żywego. Dwojaki jest rodzaj malarstwa, jeden jest zwykłem rzemiosłem, drugi zaś należy do nauk wyzwolonych. Podwójny jest też cel malarstwa: dla zysku i dla własnej przyjemności i rozrywki. Młodzieży szlacheckiego pochodzenia zaleca naukę malarstwa dla drugiego celu, a dla pierwszego celu tylko mieszczańskim synom, którzy nie mogą zajmować się rządami rzeczypospolitej. Muzyka jest albo wrodzona człowiekowi, albo

nabyta nauką, a ponieważ jest potrzebna każdemu stanowi, to też nie należy jej zaniedbywać w wychowaniu młodzieży. Dzieli się na muzykę śpiewaną, instrumentalną i mieszaną. Kto wesoły, śpiewa, a kto smutny, pociesza się śpiewaniem, a nawet chłop nieukształcony, idąc za pługiem, osładza sobie śpiewem swą ciężką pracę. Człowiek duchowny oddaje śpiewaniem chwałę Panu Bogu, a dla świeckiego jest ono ochłodą przy pracy, posiłkiem dla ciała i duszy i lekarstwem na różne troski i kłopoty. Mówi się pospolicie: na frasunek dobry trunek, to samo możnaby powiedzieć i o muzyce. W czasie pokoju jest ulgą wśród pracy, weselem wśród zabawy, w wojnie zaś dodaje ducha nietylko wojsku, ale nawet koniom. Muzyka poprawia też nasze obyczaje, bo poskramiając nasze zmysły i namiętności, odwołuje nas od podłości i nikczemności, a przywodzi nas do zacnych spraw i obraca nas ku niebu. Należy też uczyć się muzyki, bo ona prowadzi do cnoty. Muzyka służy wreszcie do podniesienia nabożeństwa, jest naczyniem chwały Bożej.

Przydatki do Ekonomiki składają się z następujących rozdziałów. 1. Jaka miłość jest ojca ku dzieciom i synów ku rodzicom; 2. Jeśli rodzicom nawiętsze ma być staranie o wychowanie dzieci; 3. Jak zachować dzieci w dzieciństwie ich; 4. Jako chować podrosłe dzieci; 5. Jako w młodzieństwie syny chować; 6. O dozorcy abo nauczycielu synów; 7. Jaki ma być dozorca dziecinny; 8. Powinność dozorce abo nauczyciela w ćwiczeniu; 9. W jakich naukach młódź ma się bawić; 10. Jak rządzić mają rodzice córki swe.

Ojciec ma zwierzchność nad dziećmi i rządzi niemi nie dla własnego pożytku, ale dla pożytku samych dzieci. Stosunek zaś dzieci do ojca jest bliższy niż do innych ludzi, to też ojciec powinien dzieci więcej miłować i tę miłość objawiać przez pieczę i staranie o nie. Miłość jest dwojaka. Miłuje ten, który drugiemu dobrze czyni, i ten, który drugiemu okazuje cześć i uszanowanie. Pierwsza miłość, to miłość rodziców ku dzieciom, druga zaś, to miłość dzieci ku rodzicom, którą nakazał Pan Bóg osobnem przykazaniem: Czcij ojca i matkę. Największa zaś troska rodziców powinna być o wychowanie dziatek, aby im dobrze było na świecie i aby one były ich podporą i pociechą w starości. Wychowania dziatek wymaga sama natura ludzka, słabsza niż u zwierząt, bo człowiek rodzi się nagi i najwięcej nędzom i niebezpieczeństwom podległy. Natura dziecka skłonna więcej do złego niż do dobrego, naprawia się przez wychowanie. Dbałości o wychowanie dzieci domaga się miłość małżeńska, bo na to jest ustanowione małżeństwo, aby rodzice starali się o dobro swych dzieci, bo inaczej lepiej ich nie mieć. Wymaga też i rzeczpospolita, bo jak się dzieci wychowają, tacy będą z nich obywatele. Dobre wychowanie dzieci przynosi nadto sławę rodzicom. U nas nie dba się o to wiele i wolno dzieciom robić, co chcą, to też i w rzeczypospolitej panuje swawola. Jedynem na to lekarstwem pilne staranie o wychowanie młodzieży tak ze strony rodziców, jak

i ze strony rzeczypospolitej. Jeżeli rodzice mają staranie o konie w stajni, o bydło w oborze i chowają w tym celu pasterzy, jakże daleko większe powinni mieć staranie o dzieci, o krew swoją.

Człowiek tak ma być chowany, by go wszyscy miłowali, a nie przeklinali, to też trzeba zamłodu przyzwyczajać czynić ludziom dobrze, a przynajmniej nie czynić im źle. Przed kłamstwem powinno się strzedz dziecko, jak przed zgniłym psem, a wyrabiać w niem szczerość i otwartość. Rodzice mają być sami zwierciadłem wszelkich cnót dobrych dla swych dzieci, bo najlepszym środkiem wychowania, to dobry przykład. Nie masz żadnego człowieka w dzieciństwie tak złego, żeby pilnem ćwiczeniem i wychowaniem nie dał się nakierować do cnoty. Synowie dobrych rodziców bywają skłonniejsi do dobrego, złych do złego, ale przez dobre wychowanie mogą dzieci złych rodziców stać się dobrymi ludźmi i przeciwnie, bo młody wiek ludzki podobny jest do miękkiego wosku. Syn szlachecki powinien być chowany w dzieciństwie w naukach, a gdy już podrośnie, w rzemiośle rycerskiem i w gospodarstwie. Syn plebejski zaś może być chowany w naukach, jeżeli ma po temu środki, bo nauka uszlachetnia człowieka, ale przedewszystkiem powinien się o to starać, aby miał z czego żyć, a więc ćwiczyć się w rzemiośle lub kupiectwie. Następnie przechodzi Petrycy do sprawy, w jaki sposób mają być chowane małe dzieci, a jak podrosłe i młodzieńcy.

W dzieciństwie ma być największe staranie rodziców o ciało i zdrowie. Dzieci mają być karmione mlekiem macierzyńskiem, które zdaniem jego jest krwią obróconą w białość, a później potrawami miękkiemi, lekko strawnemi, jak różnego rodzaju polewki lub chleb biały, umoczony w mleku, ponieważ w dziecięciu jest jeszcze bardzo słabe ciepło przyrodzone. Nie można je zatem zaduszać grubemi potrawami. Dziecina nie ma jeszcze zębów, to też nie może jadać takich potraw, które wymagają gryzienia. Najlepiej jest, gdy matka karmi dziecię własnemi piersiami, a nie mlekiem mamki. Jeżeli jednak z powodu braku zdrowia matki, trzeba używać mamki, to należy postarać się o taką, którąby była uczciwą i zdrową i najlepiej odpowiadała kompleksyi dziecka i pokarm jej był najwięcej podobny do pokarmu matki. Często z pokarmem mamki nabiera dziecko skłonności nie tylko do różnych chorób, ale i do złego. Dzieciom nie powinno się dawać wina, bo go nie potrzebują, przyjmując same wodniste pokarmy i dlatego także, że wino zmieszane z mlekiem psuje mleko i staje się przyczyną różnych chorób. Powinno się też wcześnie przyzwyczajać dzieci do znoszenia miernego zimna. Mierne zimno czyni je zdrowszemi i czerstwiejszemi. Zimno nie dopuszcza zatęchnienia wilgotności w ciele i przygotowuje żołądek do lepszej strawności, zbytnie jednak zimno gasi ciepło przyrodzone i staje się łatwo przyczyną śmierci. Nie powinny też ciągle jak kłoda na miejscu leżeć; ale potrzeba je piastować, kołysać i wogóle przyzwyczajać do ruszania się, albowiem mierne ruszanie się odżywia wewnętrzne ciepło, rozrzedza grube „wilgości“ i usuwa zbytnią parę lub

pot. Leżenie zaś ciągle na jednem miejscu czyni dzieci gnuśnemi i niezdrowemi. Pozwalać im igrać, po domu biegać, bo takie igrzyska pomocne są i do zdrowia i do chyżości ciała. Trzeba im śpiewać, aby były wesołe, chronić je od strachu, nie dozwalać, aby widziały coś strasznego, bo w przeciwnym razie staną się bojaźliwemi. Nie dopuszczać do zbytniego płaczu, skromny jednak, a nie wrzaskliwy płacz wzmacnia ciało podobnie jak ruch.

Od siódmego roku zaczynają się podrosłe dzieci i odtąd powinno się już mieć wzgląd nietylko na kształcenie ciała, ale i duszy, ażeby wcześniej nauczyły się rozeznawać złe od dobrego. Pokarm ma być obfitszy i twardszy, bo ciepło przyrodzone jest w nich większe, a nadto potrzebują pokarmu tęższego do wzrostu ciała. Dawać im przeto mięso, jarzynę, gęstą kaszę, wogóle jadło więcej tuczące, bo je już mogą łatwiej strawić. Nie powinny się przyzwyczajać do pokarmów bardzo delikatnych, papinkowatych, bo co będą jadać w starości, kiedy ciepło ich będzie mniejsze. Dzieci pańskie, wychowane na papinkach, są zwykle słabe w sile, lada zmiana im szkodzi i niewieścieją. Wina także nie radzi im dawać, raczej już piwo lub wino lekkie z wodą. A ponieważ są silniejsze, to też i ruchy ciała powinny być większe. W wychowaniu zaś duszy trzeba uważać na dwie rzeczy, na ich swawolę i ćwiczenie rozumu. Wola dziecka powinna się zgadzać z wolą ojca lub nauczyciela. Dzieci żyją jak bydlęta, do tego się mają, co im miłe i w tem nie mają miary, bo w nich przeważa żądza zmysłowa. To też powinny przyzwyczajać się nie to czynić, czego chcą, ale co im się każe. Pozwalać dziecku na zabawę, ale nie zbytnią i ustawiczną, tylko o ile mu do zdrowia potrzebna, bo jeżeli mu pozwalasz na wszystko, czego chce, to powiększasz jego samowolę. Nieraz dziecko naprzę się czego i tak długo będzie płakać i gniewać się, a nawet wrzeszczeć, aż się mu pozwoli to, czego chce. I to jest źle, bo dziecko od najwcześniejszej młodości powinno się przyzwyczajać do posłuszeństwa. Ma słuchać, a nie spierać się, a zresztą jeżeli stanowczo odmówi się jego zachciankom, to drugi raz nie będzie się napierało. A kto dzieckiem nie nauczy się słuchać, ten później dorosłszy nie będzie słuchał władzy i dlatego to u nas taka swawola u ludzi dorosłych. Co się tyczy ćwiczenia rozumu, to od siedmiu lat powinni chłopcy zacząć uczyć się czytać i pisać, a potem elementarnych wiadomości z gramatyki i retoryki, ale nauka ta nie ma być ich uprzykrzeniem, tylko zabawą i to w ten sposób urządzoną, żeby nauka przeplatana była zabawą. A te zabawy powinny być odpowiednie wiekowi i takie, któreby chroniły od gnuśności, ospałości i próżnowania. Polegać zaś mają na niemęczących zbytecznie igrzyskach, rozmowach lub opowiadaniach bajek, ale ucieszych i zawierających w sobie jaką naukę obyczajową, jakiemi naprzykład są bajki Ezopa. Największa atoli dbałość wychowawców powinna być o dobre obyczaje wychowanków, bo jakimi oni staną się teraz, takimi będą później, a nawet w starości nie odstąpią od tego, do czego przywykli w młodości. Wiek młodzieńczy, trwający od 14 do 22 roku, potrzebuje już innego wychowania. Potrawy mają być jeszcze twardsze i ruch większy. Mają się

bawić myśliwstwem, szermierstwem, jazdą konną, a zarazem przyzwyczajać się do niespania, postu, twardej pościeli, noszenia pancerza i szabli przy boku, aby im w razie potrzeby nie były zaciężkie. W tym wieku natura jest najbujniejsza i obudzają się w młodych różne żądze, jak chęć sławy, rozkazywania, rządzenia i żądze cielesne. To też trzeba je hamować karnością, naginaniem do posłuszeństwa i czci dla starszych. Później przyjdzie czas ich rządów, teraz jednak mają się uczyć słuchać, bo kto nie umie słuchać, ten nie będzie umiał także rozkazywać. Nie będzie nikt mistrzem, jeżeli nie był uczniem, nie może być dobrym rotmistrzem, jeżeli nie był dobrym żołnierzem. Trzeba także w nich zwalczać skłonność do zarozumiałości, wywyższania się nad drugich, chełpliwości i nie psuć ich pochlebstwem. Nie dozwalać im za wiele o sobie mówić, a natomiast mają się starać wiele dobrego czynić i w ten sposób wyrabiać sobie dobrą opinię u ludzi, by inni o nich dobrze mówili, a nie oni sami o sobie. Nie powinni też rodzice ubierać synów w drogie szaty, bo to podnieca ich próżność. Nie powinno się też tytułować syna lub córkę, jak to często bywa w zwyczaju: Panie synu, lub Panno córko, zróbcie to, ale synu lub córko, idź, zrób, bo ojciec nie prosi dzieci, tylko im rozkazuje. Podstawą wychowania młodzieńców jest ich towarzystwo. Nic tak prędko nie psuje młodego, jak złe towarzystwo, bo z jakim się wdajesz, takim się stajesz, dlatego trzeba bardzo na to uważać i to tem bardziej, że młodzi mają większą skłonność do złego niż do dobrego towarzystwa. Nie mając doświadczenia, nie patrząc głęboko w rzecz, to też łatwo „przewierzgają się“ w takie obyczaje, jakie mają ci, z którymi żyją. Łatwo też zapalają się do podwik, dlatego rodzice mają tego doglądać, aby synowie żyli wstrzemięźliwie i unikali zbytniego jadła, picia i Wenery, dla których młodzi ludzie stają się bydlętami. Co się tyczy rozumu, to mają być ćwiczeni już w wyższych naukach, jak fizyka, matematyka, etyka, polityka, aby zapomocą tych nauk umieli podbijać żądze zmysłowe pod posłuszeństwo.

Ponieważ ojciec ma zwykle liczne zajęcia, bo musi starać się o utrzymanie domu, przeto sam nie może pilnować i uczyć dzieci i zmuszony jest postarać się o dozorcę do nich, o nauczyciela. Jeżeli nauka dozorcy ucznia ma mieć dobry skutek, to powinien dawać dobry przykład, powinien dobrze i poczciwie żyć i poważnie sobie we wszystkiem poczynać. Powaga ta jednak ma być miła, nie sztywna i nie sroga, bo umysł dziecięcia prędzej można zniewolić do dobrego miłością i dobrocią, niż gwałtem lub biciem. Dopiero w razie konieczności pozwala Petrycy na użycie groźby, a nawet bicia. Roztropny nauczyciel pamięta pilnie w czem wykracza jego uczeń i znienagła nawodzi go do dobrego. Jeśli uczeń skłonny do gniewu, kłamstwa i nieposłuszeństwa, ma go naginać do łaskawości, prawdy i posłuszeństwa i zabiegać wszelkim przyczynom i skłonnościom czynienia złego, a zaniedbywania dobrego. Nie jednako jednak można postępować z uczniem. Z cichym trzeba zgodnie, z gniewliwym surowiej się obchodzić, podobnie jak robi lekarz, który mniejszą chorobę wygania lekkiem lekar-

stwem, większą ostrzejszem. Przedewszystkiem zaś powinien nauczyciel być biegłym w tych naukach, których udziela, bo inaczej jakże może nauczyć tego, czego sam nie umie.

Najważniejszą powinnością nauczyciela jest chronić swych wychowanków przed złem towarzystwem i ćwiczyć ich w dobrych obyczajach. Następnie trzeba pilnować zmysłów. Oka, które jest tłómaczem umysłu, by nie było pierzchliwe i skore do widzenia złego, ale by było poważne, a przytem jasne i wesołe. Należy chronić młodych przed patrzeniem na sprośne rzeczy, nie pozwalać nosić przy sobie nieprzystojnych obrazków, bo one podniecają żądze, a młody ma to do siebie, że nie może się uspokoić, dopóki nie dostanie tego, czego pragnie. Czego się nie godzi czynić, na to nie przystoi patrzeć. Nauczyciel ma też kierować słuchem ucznia, by nie słuchał lada mów, gdyż od słuchania do czynienia niedaleki stopień. Słowa mają wielką moc do dobrego, ale i do złego, to też złe rozmowy psują nieraz najlepsze obyczaje. Ludzie młodzi są jak tablica, na której nic nie napisano, a gdy się napisze, trudno zamazać. Nie powinien też nauczyciel pozwalać na używanie zbytniej woni i perfum, bo one są czasem przyczyną zbytków, nierządu i zniewieściałości. Nauczycicl sam powinien unikać brzydkich wyrazów, nieprzystojnych żartów i pilnować także pod tym względem swego ucznia. Dalszą powinnością jego jest troska o to, ażeby wychowaniec jego brzydził się kłamstwem, bo kto łże, kradnie. Należy przyzwyczajać ucznia do tego, by chociaż co najgorszego zrobił, przyznał się do tego i zawsze mówił prawdę.

Każdy naród, jakiejkolwiek jest religii, uczy swoje dzieci chwalić Pana Boga odpowiednio do swego wyznania, a tembardziej chrześcijanie powinni ćwiczyć swe dzieci w bojaźni Bożej i w rzeczach do wiary przynależących. Mamy zatem uczyć dzieci tak szlacheckie jak i mieszczańskie chwały Bożej i miłości bliźniego.

Co się tyczy nauk, to w innych mają być ćwiczone dzieci szlacheckie, w innych mieszczańskie. Szlacheccy synowie mają się tego uczyć, co ma związek z rządem rzeczypospolitej a więc: wymowy, poetyki, historyi, filozofii moralnej i prawa. Inne nauki są wprawdzie również dobre i przydatne, ale nie radzi im zbyt wiele czasu poświęcać. Co się tyczy nauki języków, to poleca naukę języka łacińskiego, ale jest wrogiem nauki języka niemieckiego i podróży na naukę do Niemiec.

Syn mieszczański wogóle powinien się uczyć tego, co mu więcej potrzebne, jak: filozofia, teologia, medycyna, bo te nauki dają mu opatrzenie i chleb. Znajomość prawa potrzebna obydwom stanom. Nie radzi jednak szlachcie jeździć po naukę do cudzych krajów, nie dlatego, by tam nie było się czego uczyć, ale ponieważ często zdarza się, że zamiast nauki przywozi się do Polski, zwłaszcza z Francyi, chorobę. Najlepiej uczyć się we własnym kraju; dlatego powinno społeczeństwo polskie tak dbać o szkoły, by one nam wystarczyły, a nawet ściągały obcych. Jeżeli zaś są już na nauce w innych

krajach, to powinni przedewszystkiem poświęcać czas naukom subtelnym, polerującym umysł, nie powinni jednak na obczyźnie zaniedbywać ćwiczeń fizycznych, które są ochłodą ciała.

W końcu zastanawiał się Petrycy nad wychowaniem córek, w którem największy nacisk kładzie na to, aby dziewczęta zachowały wstyd i uczciwość panieńską. To też dziewczęta nie powinny same wychodzić z domu, tylko w towarzystwie starszej kobiety, nie powinny się też zbytecznie bratać z chłopcami a tem mniej ich odwiedzać, bo chłopiec chytry a dowcipny łatwo uwiedzie dziewkę, która zwykle jest mdłego i niestałego baczenia. Białogłowa ma się tak do młodzieńca, jak żelazo do magnesu. A jako jest dziewka trudna do ustrzeżenia, dał poznać mędrzec Salomon, mówiąc: wydasz dziewkę w czystości i w prawdziwem panieństwie za mąż, wielkiej rzeczy dokażesz. Również radzi Petrycy, aby dziewczęta nie wiele przestawały z młodemi mężatkami bo też często nieprzystojnie mówią i niewstydliwie żartują. Przedewszystkiem zaś radzi chronić je przed próżnowaniem. Panny pracowite trzymają się domu, próżnujące zaś nie mogą w nim usiedzieć. Powinny przeto prząść, szyć, haftować i wogóle uczyć się gospodarstwa domowego. Aby zaś były wesołe i miłe a nie melancholiczne, powinny też oddawać się i przyzwoitym zabawom, bo ustawiczna praca przykrzy się i psuje zdrowie wskutek ciągłego siedzenia. Należy także odzwyczajać je od właściwej im wielomówności, bo panienka wielomówna łatwo się brata i pospolituje, a przyzwyczajać je do milczenia zwłaszcza wobec obcych osób. O teoretycznem, naukowem kształceniu dziewcząt nic nie wspomina bo też naówczas nie wiele na nie zwracano uwagi.

Takie są w streszczeniu poglądy Sebastyana Petrycego o wychowaniu młodzieży, a świadczą one wymownie o wysokiej inteligencyi autora i widać, że zasady te głosi lekarz, filozof, rozumny pedagog i dbały o dobro publiczne obywatel. Jego poglądy pedagogiczne pozostają w ścisłym związku z jego poglądami etycznemi, psychologicznemi i medycznemi, a ich główną podstawą cel praktyczny, utylitarny. W wieku XVI nie było jeszcze osobnej nauki, zwanej pedagogią i dydaktyką, a mimo to musimy przyznać, że zapatrywania Petrycego na wychowanie są takie trafne, że prawie na wszystkie możemy się pisać w XX wieku, naturalna rzecz z uwzględnieniem nauki i ducha czasu. Przedewszystkiem zaś zasługuje na uwagę jego wielka dbałość o fizyczne wychowanie młodzieży. Również należy podnieść ten wielki nacisk, jaki kładzie na wychowanie moralne i kształcenie charakteru i to większy nawet, niż na samą naukę. Zaniedbanie w nauce da się zdaniem jego i później wynagrodzić, ale zaniedbanie w wychowaniu moralnem nie da się naprawić, bo „czego nowa skorupa za młodu nawre, tem na starość śmierdzi". Trzyma się także zasady: non scholae sed vitae discimus, to też cel wychowania jego bardzo podobny do tego, jaki postawiła sobie w dwa wieki później Komisya edukacyjna, to jest, że edukacya zmierzać powinna do tego, by wychowankowi było dobrze i z nim było drugim dobrze. Najwięcej zaś, zdaniem mojem, charakteryzuje poglądy pedagogiczne Petrycego to zdanie,

które często powtarza, że dusza dziecka jest tablica, na której można pisać, co kto chce, albo porównanie duszy dziecięcia z woskiem, dającym się według upodobania formować, a w następstwie tego twierdzenie, że człowiek jest takim, jakim go zrobi wychowanie. Zdobywa się zatem w XVI wieku na takie pojęcia, które są ideą zasadniczą nowszej pedagogii, opartej na podstawach psychologii empirycznej. Zaznaczyć też trzeba, że przyczynę samowoli szlacheckiej upatruje w wadliwem wychowaniu młodzieży lub też w niedbałości o nie i że ulepszenie stosunków społecznych i politycznych w Polsce widzi przedewszystkiem w należytem wychowaniu dzieci i w większej dbałości społeczeństwa o szkoły publiczne.

Razi nas jednak mała dbałość Petrycego o teoretyczne wykształcenie kobiet i ta różnica, jaką widzimy w jego poglądach na wychowanie syna szlacheckiego a syna mieszczańskiego, ale usprawiedliwić ją możemy ówczesnemi stosunkami, w których mieszczanin nie miał prawa do udziału w sprawach publicznych i zajmować się musiał przeważnie tylko handlem, przemysłem i nauką dla zarobku. Petrycy liczy się też ze względów praktycznych z istniejącemi stosunkami, zaznacza jednak niejednokrotnie, że wychowanie religijne i moralne powinno być dla wszystkich jednakie. Razi nas także dzisiaj a może nawet zniechęca do czytania Petrycego jego scholastyczny nudny sposób argumentowania i wypowiadania swoich poglądów. W każdej prawie poruszonej kwestyi przytacza argumenty za i przeciw, zbija zdania, z któremi się nie zgadza i w końcu wypowiada własne przekonania. W przedmowie do Polityki tłómaczy się Petrycy, dlaczego wybrał taką formę, w ten sposób: „Dla ułatwienia rzeczy używałem prostych dowodów według nauki dialektików a niemal zawżdy w diskursach, aby też prości brali smak dialektyki, aby się na potym mogli zaprawiać do trudniejszych filozofiey części, gdzieby się kto pokusił przełożyć je językiem naszym“.

D-r Jan Leniek.

Piastunka. Nie zawsze możemy osiągnąć ten ideał wychowania, by matka sama zajmowała i opiekowała się dzieckiem. Często bardzo niestety, stoją temu na przeszkodzie stosunki towarzyskie lub konieczność dopomagania przez matkę mężowi w zarobkowaniu na utrzymanie domu. Musimy jednak dodać tutaj, że jest najświętszym obowiązkiem matki karmić piersią dziecko, bo nic nie jest w stanie zastąpić mleka macierzyńskiego. Śmiertelność dzieci karmionych sztucznie jest znacznie większa, aniżeli karmionych piersią macierzyńską, a nadto u dzieci odżywianych z butelki rozwijają się w następstwie rozmaite choroby, jak krzywica, poważnie odbijające się na zdrowiu dziecka.

W wyborze osób mających zajmować i opiekować się dzieckiem, a więc i w wyborze piastunki, wskazaną jest wielka ostrożność, tak co do wieku, jak i zdrowia fizycznego i moralnego. Pod tym względem panuje u nas

wielka lekkomyślność, mianowicie oddaje się nieraz wychowanie dzieci w ręce osób zupełnie niepowołanych. Nasze piastunki i bony cudzoziemki, pozbawione prawdziwej kultury umysłowej, a w dodatku i moralności, nie mogą dziecku w żadnym razie zastąpić matki. Przypomnę tutaj, że oddajemy często dzieci w ręce osób, które je biją, męczą i wywierają wpływ najfatalniejszy na rozwój fizyczny i umysłowy dziecka. Najprzód więc co do wieku, zastrzedz musimy, iż piastunka nie powinna być bardzo młodą; najlepiej nadaje się osoba po latach 30, posiadająca już pewne doświadczenie i lubiąca dzieci. Z przymiotów moralnych niezbędne są: spokój, cierpliwość i wielki takt w postępowaniu, bez których wychowanie każdego dziecka ucierpieć musi. Piastunka musi być osobą spokojną i nie nerwową, na tę ostatnią właściwość położyłbym wielki nacisk, kobietom bowiem nerwowym w żadnym razie nie można powierzać dzieci. Nadto przed przyjęciem piastunki, lekarz powinien ją dokładnie zbadać, czy nie jest obarczona jaką chorobą zakaźną, udzielającą się dziecku, jak gruźlicą płucną i przymiotem (syfilisem.). Bez świadectwa lekarskiego o zupełnem zdrowiu przyjmować piastunki nie można; nadto trzeba zbadać dokładnie, czy nie oddaje się jakiemu nałogowi np. pijaństwu.

Powiedziałem już, że piastunka musi być osobą moralną i lubiącą dzieci, często bowiem zdarza się, że aby mieć spokój, piastunki dają małym dzieciom środki narkotyczne, jak opium (makowiec) i alkohol, co może dla zdrowia dziecka wywołać bardzo groźne następstwa, jak rozmaite objawy nerwowe i konwulsye. Żywo w pamięci mojej stoi przypadek konwulsyi, często powtarzających się u dwuletniego chłopca, na które najracyonalniejsze leczenie, środki hygieniczne i lekarskie nie wywierały żadnego wpływu. Dopiero kucharka wyjawiła przyczynę istotną tego groźnego objawu, objaśniając mocno strapionych rodziców, że przyczyną konwulsyi, musi być wódka, którą piastunka daje łyżeczkami dla uspokojenia biednemu chłopcu. Wiedzieć należy, że alkohol nawet w najmniejszej ilości jest dla dziecka gwałtowną trucizną, wywierającą wpływ wysoce szkodliwy na rozwijający się dopiero mózg młodej istoty. Pod tym względem troskliwe matki powinny uświadomić dokładnie piastunki o szkodliwości chociażby najmniejszych ilości alkoholu dla dziecka, panuje bowiem bardzo szkodliwy przesąd, że wódka wzmacnia organizm dziecięcy.

Muszę tu również zwrócić uwagę na jedno tak często przez piastunki popełniane nadużycie, wywierające wpływ szkodliwy na układ nerwowy dziecka, a jest niem straszenie dzieci. Nierozumne piastunki a nawet bardzo często i mało uświadomione matki, nie umiejąc sobie poradzić inaczej z żywemi i nieposłusznemi dziećmi, uciekają się do tak szkodliwego niewątpliwie środka, jakim jest napędzanie strachu dzieciom. Jest to straszne okrucieństwo postępować w ten sposób z dziećmi, których mózg odczuwa żywo każde nieznane wrażenie i oddziaływa na nie gwałtownie. Tego rodzaju wrażenia, otrzymane w dzieciństwie, zostają często na całe życie. Nieraz gdy dziecko nie chce położyć się do łóżeczka, a woli bawić się i swywolić, pia-

stunki straszą je czarnym człowiekiem, kominiarzem, a biedne dziecko krzyczy i zanosi się od płaczu. Bardzo wrażliwe i nerwowe dzieci mogą ze strachu dostać nawet konwulsyi. Wogóle strach nie jest środkiem wychowawczym i pamiętać należy o tem, że przez opowiadanie dziecku strasznych historyi pobudzamy jego wyobraźnię w sposób wysoce niewłaściwy i możemy być pewni, że gdy dziecku rzeczywiście się coś przytrafi, nastąpi znaczne wstrząśnienie nerwowe, którego wywoływania unikać powinniśmy. Często zdarza się u dzieci zwłaszcza nerwowych, że nie mogą pozbyć się uczucia strachu i bojaźni przed czemś nieokreślonem, a przyczyną tego chorobliwego stanu duszy jest właśnie opowiadanie przez piastunki okropnych historyi i wogóle straszenie dzieci. Wrażliwość mózgu dziecięcego należy bardzo oszczędzać; spotykamy się z tem bardzo często, że dzieci boją się przejść przez ciemny pokój, nie chcą spać same, a są to wszystko smutne następstwa niewłaściwego nad wyraz wychowania i spuszczania się we wszystkiem na piastunkę.

Niewątpliwie trzeba i małe dzieci przyzwyczajać do ładu, porządku i systematyczności, nie trzeba jednak z tego wnioskować, byśmy małe dzieci poddawać mieli czynnikom pedagogicznym, odpowiednim i właściwym tylko dla dzieci starszych. Pozwólmy małemu dziecku być na chwilę źle wychowanem, nie wymagajmy od niego spokoju i grzeczności; musi ono być prawdziwem dzieckiem, musi krzyczeć i bawić się. Dziecko jest zanadto niewolnikiem swoich chwilowych popędów i stanów cielesnych, a nadto nie posiada dostatecznej rozwagi i refleksyi, byśmy od niego wymagać mogli ciągłej grzeczności. I dla tego jest to okrucieństwem, gdy piastunka żąda od dwuletniego dziecka, by siedziało spokojnie na stołeczku, a w razie przeciwnym karze je za to. Kara cielesna, tak często stosowana przez nasze piastunki i bony, przynosi bardzo często dziecku poważną szkodę i dla tego powinna być wykreślona z szeregu racyonalnych środków pedagogicznych i szafować nią nie można.

Na zakończenie dodam, iż wiele piastunek dla uśpienia dziecka ucieka się do kołysania, co je odurza i prawdopodobnie wywołuje uczucie zbliżone do choroby morskiej. Jest to dla ustroju dziecięcego bardzo szkodliwe, działa na podobieństwo narkotyku i troskliwe o zdrowie dziecka matki pozwalać na to nie powinny.

D-r Władysław Chodecki.

Pijarzy i ich szkoły w Polsce. Wprowadził do nas Pijarów król Władysław IV, co się stało około połowy XVII wieku. Z początku siedziby Pijarów polskich należały do prowincyi niemieckiej, a w roku 1662 nastąpiło odłączenie od niej domów polskich i węgierskich, które uformowały osobną administracyjną całość i dopiero przy końcu XVII stulecia, gdy Węgrzy ukonstytuowali się w oddzielną wiceprowincyę, powstała pro-

wincya polska, obejmująca całą Rzeczpospolitę, i tak przetrwało aż do r. 1736, kiedy otworzono osobną prowincyę na Litwie; mieliśmy ich odtąd dwie: koronną i litewską. Tak było aż do politycznego upadku kraju. W zaborze austryackim, po zniesieniu kolegiów we Lwowie, Złoczowie, Nowym Sączu, Rzeszowie i Warężu, urządzono osobną prowincyę, składającą się potem z pięciu domów: w Krakowie, Chełmie, Łukowie, Radomiu i Opolu, które w 1810 r. napowrót połączyły się z prowincyą polską. W zaborze pruskim, gdzie pozostało jedenaście klasztorów, 2 w Warszawie, w Piotrkowie, w Łowiczu, Wieluniu, Szczuczynie, Górze, Radziejowie, Łomży, Drohiczynie i Rydzynie, najopłakańszy był stan Pijarów i ich szkół: niektóre zaraz skasowano, a resztę oczekiwał takiż los i prowincya w zaborze pruskim byłaby uległa zupełnemu rozproszeniu, gdyby nie wynikła wówczas wojna z Napoleonem, co uratowało klasztorne szkoły. Najlepsze stosunkowo było położenie ich w zaborze rosyjskim, gdzie z domów litewskich z dodaniem kilku innych utrzymała się osobna prowincya. Trzymając się dawnego podziału na 2 prowincye, wyliczymy w porządku chronologicznym wszystkie kolegia naprzód koronne, a potem litewskie.

1. Warszawa. W r. 1642 Szwedzi, wtargnąwszy do Czech i na Morawy, wypędzili stamtąd Pijarów, szukających schroniska w Polsce. Król przyjął ich uprzejmie i postanowił zaraz w stolicy osadzić. Kupił dla nich plac na rogu Miodowej i Długiej na kościół, kolegium, szkoły i ogród i natychmiast kazał budowy rozpocząć, a sam się znajdował z królową przy założeniu kamienia węgielnego; w roku następnym kościół drewniany i takież inne zabudowania już poświęcono, a na zgromadzenia utrzymanie przeznaczył król sumę wystarczającą i w testamencie swoim też o nich nie zapomniał; Jan Kazimierz także odziedziczył przychylność brata ku Pijarom i z żup wielickich roczny im dochód zapewnił przy innych dobrodziejstwach. Łukaszewicz utrzymuje, że Ojcowie Szkół Pobożnych zaczęli nauczać w swojem kolegium dopiero około r. 1657; nauka ta trwała niedługo: gdy Szwedzi opanowali Warszawę, kościół i szkoły pijarskie spalili. Dopiero po pokoju oliwskim i uśmierzeniu powietrza morowego można było znowu o szkołach w Warszawie pomyśleć. Wsparci Pijarzy funduszami od Jędrzeja Olszewskiego, arcybiskupa gnieznieńskiego, szczodrobliwością Małgorzaty Kotowskiej i innych dobrodziejów, przystąpili do ponownej budowy swojej siedziby, co zostało polecone nowemu rektorowi warszawskiemu ks. Franciszkowi od Jezusa-Maryi Haligowskiemu. ks. Haligowski zajął się tem gorliwie, wzniósł kościół z muru, zaczął, podobno, murować kolegium, ale szkoły jeszcze w drewnianym zostały domu. Musieli wtedy Pijarzy warszawscy posiadać już znaczne środki, bo właśnie ten sam rektor rozpoczął starania, aby od spadkobierców Elerta zakupić drukarnię, co też do skutku doprowadzone zostało, lecz za rektorstwa już Benedykta Zawadzkiego (1690—1693) była ona w swoim czasie chyba najczynniejsza, przynosząc krajowi niemało pożytku, a szkołom pomoc i dźwignię.

Teraz szkoły i nauczanie coraz to więcej prosperować zaczęły i rektorowie zwracali szczególniejszą uwagę na kształcenie młodzieży, powierzonej swej opiece. Z takich rektorów, którzy się odznaczyli w tym kierunku, wymienić możemy czterech Zawadzkich, Ignacego, Benedykta, Dominika i Wacława. Murować szkoły zaczął rektor ks. Leopold Skrórzewski w pierwszej ćwierci XVIII w. , a do końca doprowadził Józef Jastrzębski, rządzący domem warszawskim od r. 1733. Jego następcy w charakterze rektorów warszawskich pracowali gorliwie na polu pedagogicznem, szerząc oświatę i nauki rozmaite w narodzie.

Najdawniejsza wiadomość, jaką mogliśmy odszukać, o tych szkołach z czasów przed Kom. Eduk. pochodzi z roku 1752: na publicznym egzaminie bronili „Propositiones Philosophicae“ trzej wychowańcy Szkół Pobożnych.

Od czasów Komisyi Edukacyjnej mamy więcej szczegółów o tych szkołach i ich frekwencyi. A mianowicie w roku szkolnym 1781/2 było uczniów 436, w 1782/3—472, w 1783/4—597, w 1784/5—400, w 1785/6—432, 1786/7—458, 1787/8—450, 1788/9—450, 1789/90—454.

Znane też są niektóre wizyty szkół pijarskich w Warszawie, już przez Kom. Eduk. zarządzane, tak np. w sierpniu 1782 roku. Wizytator o tych szkołach donosił: „Uczniowie dali dowody znacznego postępku; w dobry charakter bardzo wielu jest wprawionych, łacińskiego języka dostateczną posiadają wiadomość. Twierdzenia i zagadnienia geometryczne ułatwiali na rozum; praktyka domowa i polna bywała. Geografia przy historyi powszechnej i narodowej okazywana na mapach. Prawo jaśnie i porządnie tłómaczone. Fizyka i historya naturalna do pożytku stosowana. Z wymowy i poezyi dali uczniowie dowody przez mówione na pamięć reguły, tłómaczenie autorów klasycznych i czytanie ćwiczeń własnej roboty. Wszystko dzieje się porządnie, tak dalece, że nic nie zostało się do zalecenia. Instrumenta geometryczne pod regensem“.

Rektorem kolegium i szkół był wtedy ks. Tadeusz Nowaczyński, prefektem zaś ks. Wincenty Skrzetuski, autor różnych dzieł historycznych i prawnych, bardzo cenionych w swoim czasie.

Wizytator o wizycie z roku 1783 referował: „Porządkiem, zacząwszy od prefekta, przyzywane były osoby zgromadzenia, zapytywane o stanie nauk, o książkach elementarnych, lecz nic takowego nie widziałem, coby było godnem osobliwej uwagi i zapisania. Oprócz przepisanego nabożeństwa starsi (zapewne uczniowie) w niedziele i święta officium de Beata odprawiają w szkole. Pokazało się książek elementarnych używanie i ze wszystkich nauk ustawami przepisanych pożytek dość znaczny. Metr języka niemieckiego daje codzień godzinę, którego prefekt swojem staraniem utrzymuje bez żadnego uczących się kosztu. Egzamina miesięczne i popisy roczne podług ustaw; edukacya fizyczna—gra w piłkę, ubieganie się, et c.

Po ks. T. Nowaczyńskim rektorował w kolegium Pijarów warszawskiem ks. Cypryan od S. Michała Zapolski; zapewne pomiędzy 1785 i 1788

rokiem. Za jego czasów, w 1786 r. szkoły ucierpiały z powodu pożaru, ale on wszystko rychło znowu do porządku doprowadził, oddany gorliwie sprawie wychowania młodzieży. Mając lat zaledwo 35, na tem stanowisku w Warszawie w 1788 r. świat ten opuścił. Jego następcą, został znakomity ks. Teodor od św. Klemensa Waga, naprzód od roku 1788—1792, potem powołany na prowincyała, a po skończonem triennium znowu piastował urząd rektora warszawskiego od 1795 r., w latach wielkich niepokojów politycznych, ogromnych klęsk krajowych, co wszystko utrudniało mu bardzo urzędowanie i zajmowanie się szkołami; wywiązywał się jednak ze swoich obowiązków, ile można było, najlepiej. Głośny ten historyk i prawoznawca, autor dzieł wielu sławny, umarł w Warszawie w 1801 roku. Czasy to były pod wielu względami bardzo smutne, a następcy ks. Wagi w charakterze prowincyałów Zakonu, mieli bardzo trudne zadanie kierowania Zgromadzeniem, poświęcającem się wychowaniu młodzieży polskiej, w czem rząd pruski przeszkadzał potężnie i paraliżował na każdym kroku ich działalność.

Trochę się rozjaśnił horyzont, gdy został prowincyonałem rozgłośnej sławy ks. Onufry Kopczyński, a jeszcze bardziej, gdy wojska francuskie przy końcu 1806 roku weszły do Warszawy.

Szkoły Pijarów warszawskich w XIX w. nosiły nazwy rozmaite: publicznych, departamentowych i wojewódzkich; były o VI klasach, a niektóre z nich miały kurs dwuletni; uczono też i po grecku.

W r. 1816, gdy rektorem był ks. Stefan Sawicki, wprowadzono po raz pierwszy naukę języka rosyjskiego po trzy godziny na tydzień w klasie V i VI; nauczycielem tego przedmiotu był pan Werbusz. W tym roku uczeń drugoletni klasy VI, Andrzej Kucharski, prawdopodobnie przyszły slawista i filolog, składał egzamin maturitatis, chcąc się na nauczyciela kształcić.

W r. następnym był wśród abituryentów Antoni Waga, pierwszy entomolog polski, autor wielu dzieł z tego zakresu, profesor liceum warszawskiego, a potem instytutu pedagogicznego; w r. zaś 1819 ukończył szkołę Ksawery Godebski, znany autor różnych dramatów i dzieł scenicznych, ojciec rzeźbiarza, a w r. 1821 Jakób Waga, brat rodzony Antoniego, botanik polski, magister filozofii uniwersytetu Warszawskiego, Józef Hube, brat rodzony Romualda, profesor prawa w uniwersytecie warszawskim, uczony prawniczych dzieł autor, potem kapłan, doktór teologii, członek zakonu Zmartwychwstania Pańskiego, pisarz kościelny, i Józef Miklaszewski, autor bardzo znanej i używanej niegdyś historyi polskiej.

W r. 1824 na czele kolegium i szkół pijarskich w Warszawie zastajemy już ks. Pawła Redeckiego, zasłużonego pedagoga, autora dzieł rozmaitych z zakresu historyi, książek nabożnych i nawet arytmetyki, tudzież poezyi w językach łacińskim, włoskim i niemieckim. Prefektem był ks. Edmund Andraszek, komentator dzieł Sarbiewskiego, autor wielu ód łacińskich oko-

licznościowych, gramatyki łacińskiej, greckiej etc., wykładał on też literaturę łacińską i grecką w klasach wyższych.

W tymże roku uczyło się dzieci 783. Biblioteka szkolna pod dozorem ks. Dubicza składała się z 1536 tomów; zbiór narzędzi fizycznych i matematycznych pod dozorem ks. Bystrzyckiego obejmował sztuk 70, a mineralogicznych 1120.

W roku szkolnym 1826/7 liczba uczniów wynosiła 648. W bibliotece było książek 1600; narzędzi fizycznych i matematycznych 70, okazów mineralogicznych 1120. Nakoniec w 1830 roku za rektoratu ks. Pawła Kotowskiego, członka Tow. nauk. krakow., tłómacza głośnego w swoim czasie dzieła J. M. Schröckha „Historya powszechna“, autora „Historyi starożytnej“, tablic chronologiczno-historycznych etc., nazywanego zwykle Rector vigilantissimus, było uczniów 573. W bibliotece książek 2053; narzędzi fizycznych i matematycznych 119; w laboratoryum chemicznem narzędzi i aparatów 1120; w gabinecie mineralogicznym okazów 1132.

Oprócz tych pijarskich szkół publicznych w Warszawie istniało jeszcze słynne Collegium nobilium Konarskiego, założone w 1743 roku. Mury wystawione przez Konarskiego były świątynią nauk tylko do 3 lutego 1807 roku; w tym czasie zabrano je na szpital wojskowy i ze szczętem zrujnowano. Konwiktorowie musieli się przenieść do kolegium pijarskiego przy ul. Długiej i mieścili się tam trzy miesiące; w maju dopiero mogli zamieszkać na t. zw. Żoliborzu (joli bord), gdzie dotąd bywał letni pobyt konwiktorów. Ze zaś dom ów letni był za szczupły i bez pieców, potrzeba było wszystko przebudować i rozszerzyć; odesłano więc uczniów klas niższych do rodziców, a pozostały tylko dwie wyższe, i gorliwy rektor zajął się serdecznie odrestaurowaniem tego budynku. Praca ta szła rączo i rychło miejsce się znalazło tam na klasę trzecią; od września 1811 roku można już było i czwartą ulokować; w roku następnym budowanie tak postąpiło naprzód, iż w 1813 roku wszystkie sześć klas miały dla siebie miejsce. Długość tego domu wynosiła 75 łokci, szerokości 25; sale wykładowe ogromne. W r. 1817 zaczęto stawiać tuż drugi budynek dla konwiktorów, długości 90 łokci, szerokości 25, ukończony w 1819 roku; pokoi tam 28: mieszkanie konwiktorów, rektora etc., jadalnia mogła pomieścić sto osób; postawiono też i kaplicę, a wszystko to staraniem rektora ks. Kamieńskiego, 37 lat pracującego w swoim zawodzie, można więc go poczytywać jakby za drugiego fundatora Konwiktu.

Opłata w konwikcie wynosiła z początku 80 czerwonych złotych, „grubą monetą“, ratami półrocznemi z góry dawanemi; potem 100 czr-zł. czyli 1,800 złotych polskich. Do konwiktu przyjmowano chłopców, którzy 8 lat skończyli najmniej, a najwięcej 12 lat mających.

Mamy wiadomość o działalności konwiktu za czasów, jak się zdaje, rektorstwa jeszcze ks. Konarskiego; jest to bronienie rozprawy filozoficznej: ex Phisica recentiorum, sub auspiciis biskupa krakow-

skiego, Jędrzeja Załuskiego, assistente profesora ks. Ant. Wiśniewskiego, przez Ignacego Paca, z klasy filozofii, starosty Chwejdańskiego, z r. 1746.

W sprawozdaniu z wizyty w r. 1782 czytamy: „Stosownie do przepisów Komisyi nauki w tym konwikcie są podzielone na 6 klas; pięć klas w konwikcie uczą osobni profesorowie, do VI klasy w kolegium (raczej do kolegium), wraz z obcymi, chodzą konwiktorowie. Podczas wizyty był egzamin; odpowiedzi od konwiktorów dane na zapytania były dowodem znacznej z nauk korzyści, pilnego rządców dozoru i troskliwej o edukacyę zacnej młodzieży nauczycielów usilności". Na czele konwiktu stał wtedy rektor ks. Michał Stadnicki, prefektem zaś był ks. Bazyli Bystrzycki.

Popis z 1817 roku mówi, że od roku 1741 do 1773 uczyło się w Konwikcie Konarskiego około 450 młodzieży; a w roku 1781/2—64, w 1782/3—54, w 1783/4—60, 1784/5—43, w 1785/6—50, 1786/7—61, w 1787/8—55 i tyleż do 1790 r. Rektorowie „Collegium" w XVIII w. byli następujący: Naprzód, naturalnie, rządził tem dziełem swojem sam Konarski; kiedy on tam zakończył bezpośrednią działalność, dokładnie powiedzieć nie możemy; zdaje się nam, że około roku 1750. Po nim nastąpił w charakterze rektora konwiktu ks. Augustyn Orłowski; jego rządy trwały, zapewne, trzy triennia. Głośny w swoim czasie jako uczony i pedagog ks. Antoni Wiśniewski, zarazem i profesor, odznaczył się bardzo dodatnio, stojąc na czele tego zakładu, podobno aż do czasu, kiedy go w r. 1765 na prowincyała obrano. Ks. Józef od Św. Wojciecha Strzelecki, naprzód jako prefekt lat kilkanaście, a potem rektor, od roku, mniej więcej, 1770 też tam z pożytkiem wielkim pracował: „statimque rector Collegii Konarsciani creatus, meritorum suorum cumulum auxit". Ks. Michał od św. Józefa Stadnicki, kasztelanic Bełski, od roku 1780 na tem stanowisku zasłynął. Po nim ks. Marcin Eysymont objął rządy na krótko, następnie kolejno po sobie rządzili konwiktem: ks. Walerjan Wąsowski i ks. Ignacy Zaborowski.

Z początkiem XIX wieku objął rządy rektorskie ks. Kajetan od św. Józefa Kamieński. Był on naprzód tam prefektem lat kilka i od r. 1801 około jakich lat dwudziestu, jeśli nie więcej, z wielką energią i pożytkiem kierował sprawami swego stanowiska. Jako członek Towarzystwa przyjaciół nauk i Towarzystwa do układania ksiąg elementarnych, autor dzieł rozmaitych (gram. języka francuskiego i niemieckiego, wybór różnych gatunków mowy polskiej etc.), współpracownik Lindego przy wydaniu słownika, historyograf Konarskiego i konwiktu na Zoliborzu, położył bardzo wielkie i niepożyte zasługi; umarł w 1842 roku. Za jego rektoratu w r. 1816 wprowadzono do konwiktu wykład języka rosyjskiego do V-ej i VI-ej kl. po dwie godziny tygodniowo.

Jego miejsce zajmował, ale bardzo niedługo, ks. Kamionowski, a po nim rektorował od r. 1824 ks. Jakób Ciastowski, jako ostatni rektor Collegium. Rodem z Poznańskiego, był on wybornym pedagogiem i administratorem, ogromną posiadał wiedzę i edukacyę i otrzymał od uniwersytetu

warszawskiego stopień doktora filozofii i magistra sztuk pięknych. Po skasowaniu konwiktu został rektorem kolegium warszawskiego pijarskiego i znajdował się przy przeniesieniu jego z Długiej do klasztoru pojezuickiego; nakoniec od 1834—1837 sprawował urząd prowincyała.

Dnia 23 czerwca 1830 r. Cesarz Mikołaj zwiedzał konwikt na Żoliborzu, wyrazić raczył swoje zadowolenie i rozmawiał uprzejmie z profesorami i uczniami. Uczynił przepis, jakie mają być odtąd mundury wychowańców tego konwiktu, mniej kosztowne niż dawniej. Mundurem powszednim był spencerek granatowy z niebieskim kołnierzem i z białemi wypustkami, guziki białe z herbami królestwa na jeden rząd, pantalony białe, kaszkiet granatowy. Mundurem paradnym zaś był frak granatowy z kołnierzem i mankietami niebieskimi, wypustki białe, takież spodnie, furażerka granatowa.

W ostatnim roku istnienia Collegium (1830) wszystkich uczniów liczono 95. W bibliotece książek tomów 9,605; narzędzi matematycznych i fizycznych 266; chemicznych aparatów 207; okazów mineralogicznych 2480, form drewnianych 170; do obserwatoryum astronomicznego przybyło kilka narzędzi. Oprócz danych zapisów znajdujemy jeszcze jeden: Biskupa Załuskiego, krakowsk., 28,296 zł. na utrzymanie z procentów jednego konwiktora z jego familii.

Przed ostateczną zakonów kasatą w 1863 r. w Warszawie tacy byli Pijarzy: ks. Fran. Kasterski, rektor i prow., ks. Fran. Krupiński, mag. studii (ob.), ks. Stanisław Głuchowski; dyakon Wł. Karmański, dyak. Karol Brzęczkowski; subdyak. Klemens Niedźwiecki, Fran. Biernacki i 5 kleryków studentów.

2. Podoliniec na Śpiżu. Tę drugą u nas siedzibę pijarską powołał do życia Stanisław Lubomirski (1583—1649), starosta podoliniecki, spiski etc. wojewoda krakowski, uposażywszy dostatnio Pijarów, którzy tu przybyli w 1642 r. i dnia 21 listopada pierwszą Mszę Św. w swoim odprawili kościele. Personel szkolny składał się z następujących osób: ks. Jan Dominik od Św. Krzyża Franchi, włoch, był rektorem i razem magistrem nowicyatu, ks. Augustyn od Św. Karola—wice magistrem, ks. Jan Franciszek od Maryi Magdaleny, zapewne nauczycielem; nadto kleryków profesów czterech pomiędzy nimi Glycerius ab OO. Sanctis), może też nauczających, nowicyuszów kleryków 9, laików 2, t. z. „operarii", razem 18; wszyscy jeszcze cudzoziemcy. Ten pierwszy rektor podoliniecki, to znakomita w zgromadzeniu osobistość: nowicyat odbył w Rzymie pod Św. Kalasantym, zakonodawcą pijarskim, dwa razy obierany na prowincyała, rektorował w Podolińcu kilka trienniów, zaprowadził tam studya zakonne, szkoły dla świeckich i w r. 1662 d. 29 lipca świat ten opuścił. Podoliniec gra bardzo ważną rolę w dziejach naszych Pijarów: stamtąd wychodziło bardzo długo mnóstwo znakomitych zakonników, co potem przyświecali nauką i cnotą całej prowincyi; szkoły teraźniejsze dla świeckiej młodzieży przez znaczny przeciąg czasu były najlepsze i wykształciły niemało słynnych potem mężów

stanu i zacnych obywateli; niestety tylko te dzieje nie są nam dokładnie znane z powodu braku potrzebnych materyałów. Szkoły tam otworzone zaraz w roku następnym (1643), były więc najstarsze u nas z Pijarskich. Jest podanie, że fundator tak był zadowolony z urządzenia tego zakładu naukowego, że syna własnego tam im dał za ucznia. Zapewne tu mowa o najmłodszym synu kasztelana krakowskiego, Konstantym Jacku, nazywanym niekiedy podczaszym koronnym, zmarłym bezpotomnie w 1663 roku. Drugim rektorem szkół i kolegium, 1659—1663, mianowano ks. Wacława od Najświętszego Sakramentu, Opatowskiego, Morawianina, który też dbał bardzo o szkoły i miał się odznaczać erudycyą w matematyce. Piastował on potem rektorat w Warszawie, był prowincyałem od 1667—1670 i w dziesięć lat potem rozstał się z tym światem. Po nim rektorował w Podolińcu ów Glycerius od Wszystkich Świętych, niemieckiego pochodzenia. Szkoły podolinieckie kwitnęły coraz bardziej i uczęszczano do nich licznie z Węgier i Polski, aż w jesieni 1684 roku spaliło się całe miasteczko i kolegium ze szkołami stało się łupem płomieni. Trudne miał zadanie ks. Michał Kraus, rodem z Podolińca i pierwszy z uczniów miejscowych, co przywdział habit pijarski, aby wszystko znowu do dawnego doprowadzić porządku i szkoły takie same nadal utrzymać. Przyszedł mu z pomocą znowu Lubomirski, a mianowicie Stanisław Herakliusz, marszałek wielki koronny, syn Jerzego, a wnuk Stanisława, pierwszego owej siedziby fundatora.

W kilka lat potem szkoły na nowo odbudowane zaczęły funkcyonować i jak dawniej do siebie uczącą się młodzież garnąć. Inni Lubomirscy też pomagali ks. Krausowi, bardzo gorliwie zajmującemu się sprawą nauczania i wszystko dobrze poszło. Szkoły te w pierwszej połowie XVIII stulecia powtórnie znalazły dobrodzieja w osobie ks. Arnolfa Żeglickiego S. P., który swojemi własnemi środkami uposażył ten zakład wychowawczy.

Po nim, choć niebezpośrednio, w Podolińcu sprawowali urząd rektorski: ks. Michał od Św. Jakóba Lenarski, poprzednio tam profesor retoryki, prefekt szkół, ks. Hieronim od Św. Bernarda Błeszyński, „vir vigilantissimus et diligentissimus“, prowincyał od roku 1768 — 1771, Sebastyan od Św. Zofii Michałowski i inni. Ale właśnie w tych czasach Spiż został dla Polski stracony i przeszedł pod panowanie austryackie, do Węgier przyłączony. Powoli życie tam polskie zamarło zupełnie...

Kolegium pijarskie istnieje dotąd w Podolińcu, w obrębie prowincyi węgierskiej tego Zgromadzenia; w 1909 roku był rektorem ks. Edward Szárnovszky (=Sarowski) od Św. Juliana, oprócz tego pięciu jeszcze kapłanów i 69 alumnów,są więc szkoły, naturalnie, zupełnie inne, niż tam za polskich bywały czasów.

3. Rzeszów. I ta fundacya wzięła swój początek od Lubomirskich, a mianowicie głośny w dziejach naszych Jerzy, marszałek wielki koronny, potem hetman polny koronny, jeden z najmożniejszych swego czasu magnatów, do Rzeszowa, dóbr swojej pierwszej żony (Konstancyi Ligęzianki), wprowadził Pijarów w 1654 roku i tam im stałą urządził siedzibę, dochо-

dami ją opatrzywszy. W r. 1658, 19 marca otworzono szkoły, w których naukę pobierali dwaj synowie fundatora: Hieronim Augustyn, późniejszy założyciel linii Rzeszowskiej († 1706), kasztelan krakowski, i Aleksander († 1675) na Przeworsku, marszałek trybunału koronnego. Ks. Michał Kraus zarządzał temi szkołami naprzód , który też piastował godność prowincyonała od r. 1676—1680 r.; mówiliśmy o nim wyżej. Oprócz szkół dla świeckiej młodzieży były tu też studya nauk humanitarnych dla kleryków pijarskich. Sławny ks. Onufry od Św. Andrzeja Kopczyński odbywał je od r. 1754 — 1755, a potem też w Rzeszowie uczył retoryki i „bonarum artium“ kleryków zakonnych od 1768—1769 roku. A jeszcze przedtem znakomity Stanisław Konarski 1730 r. uczył tutaj kleryków wymowy, historyi i geografii.

Z rektorów, co się szczególnie szkołami zajmowali, wymienić trzeba ks. Stefana od Św. Wojciecha Staniewskiego, o którym powiedziano „provide scienterque gubernans“, słynął też w swoim czasie z kaznodziejstwa; niektóre kazania jego drukowano. Później ks. Dominik Szybiński od Św. Aleksego rządził tym domem do 1775 roku; o nim czytamy: „paterne ac prudentissime gubernavit, profectuique juvenum in scholis studiose in vigilando, amorem et benevolentiam omnium sibi conciliavit“.

W końcu XVIII w, za panowania Józefa II szkoły rzeszowskie razem z zakonem pijarów były skasowane.

4. Kraków. W tej starej stolicy istnienie pijarów, właściwie mówiąc, należy dopiero od r. 1660 datować, gdy biskup krakowski, Jędrzej Trzebicki, wydał im pozwolenie osiedlenia się, nie dozwolił jednak otwarcia szkół, ażeby „krzywdy nie robić akademii krakowskiej“. Stosując się do tego, pijarzy nie otwierali szkół w stolicy, lecz utrzymywali tam studyum teologiczne dla kleryków swoich, otrzymawszy na to fundusze i rozmaite dotacye: od ks. Jana Markiewicza, kanonika krakowskiego, Jana Gorczyńskiego, wojskiego nowogródzkiego, biskupa Szaniawskiego, niektórych Lubomirskich i innych benefaktorów. Dopiero w XIX wieku, przy zmianie okoliczności, mogli pijarzy pomyśleć o nauczaniu i szkołach dla chłopców, co też uczynili. Mianowicie ks. Adam Słotwiński, objąwszy rządy, otworzył zakład wychowawczy około 1879 roku. Ks. Tadeusz Chromecki też pracował w tym kierunku, ale dopiero, właściwie mówiąc, w tym wieku, gdy przybyli pijarzy hiszpańscy, sprawa wychowania i szkół prędko i pomyślnie naprzód się posunęła. Nauczyli się oni dobrze po polsku, pokochali kraj serdecznie i chętnie pracują w winnicy pańskiej. Niedawno nabyli Rakowice pod Krakowem i mają tam założyć konwikt na większą skalę. Obecnie mają 30 konwiktów i zdobyli już prawa rządowe dla swego zakładu. Wymieniamy tu nazwiska tych zacnych pracowników, a naszych przyjaciół: Prowincyałem jest ks. Jan Bovell, rektorem ks. Jan Bartolomé, prefektem ks. Amadeusz Ponz-Martinez, Nawarczyk, bardzo ukochany przez swoich uczniów, doskonale po polsku mówiący.

5. Chełm. Nie mamy dokładnej wiadomości, kiedy pijarzy do tego zawitali miasta, ale najwcześniej rok 1667 należy uważać za datę przybycia tego zgromadzenia do Chełma. Znaleźli sobie tam fundatora w osobie Mikołaja z Romanowa Świrskiego, kustosza gnieznieńskiego, sufragana i proboszcza chełmskiego, czas jakiś administratora dyecezyi chełmskiej, znanego historyka, a nawet wierszopisa (zmarł 1677 roku), który zbudował dla nich kolegium, oddał im kościół parafialny (pokatedralny) i fundusz przeznaczył. Pierwszym rektorem kolegium i szkół był ks. Kaźmierz od Św. Teofila. Konstytucya z 1677 r. potwierdziła tę nową osadę pijarską z dodatkiem: salvis juribus Soc. Jesu a Republica datis et academiarum Cracoviensis et Zamoicensis. To zastrzeżenie konstytucyi było powodem, że pijarzy tam długo szkół nie otwierali i dopiero za Augusta III, jak mniema Łukaszewicz, są ślady w Chełmie nauczania przez to Zgromadzenie, mające tam nawet wykład filozofii potem. Wiemy też, ilu tam uczniów bywało. W roku 1781/2 — 160, w 1782/3 — 80, 1783/4—98, 1784/5—99, 1785/6—od 66—80, 1786/7—90, 1787/8—126, 1788/9—120, 1789/90—105. Po zniesieniu szkół jezuickich i utworzeniu Komisyi Edukacyjnej w Chełmie urządzono szkoły podwydziałowe, cieszące się w swoim czasie powodzeniem niewielkiem.

W wizycie tych szkół z r. 1783 czytamy: „Nauki z ksiąg elementarnych wszystkie według przepisu swego są podzielone na trzy klasy. Nauczyciele pilni, przykładni w naukach, gustu dobrego, starający się o pożytek z nauk w młodzieży, który się dobry okazał. Uczniowie są pilni w naukach i ochotni; wszyscy z nauk na tej wizycie zapytani, gdzie się pokazało, że nietylko na pamięć, ale i na rozum łatwo, pojętnie, wyrozumiale rzecz opowiadali. Ks. prefekt pilny w swej powinności. Nabożeństwu zwyczajnemu i funduszowemu stało się zadość. Obyczaje niektórych naganne. Sądzeni byli studenci i ukarani przez dekret szkolnych nauczycielów. Języka niemieckiego uczniów 10: zachęcał wizytator innych do uczenia się tego języka; pożytek mały z tego języka dla metra, który niedawno oddalony. Język łaciński ma tu swoje używanie i domowe; uczniowie mówią i piszą ze swego dowcipu w języku łacińskim. Charakteru swego pisania młódź okazała dobre początki. Dyrektorowie od zwierzchności szkolnej mają dane domowe rozporządzenia; na początku swym powinnościom zadość czynili, dalej nietylko w swych obowiązkach ustali, ale wiele nieprzyzwoitości popełnili. Godni w tem nagany... Mają strzelby, szable, czego na pogróżki przeciw prefektowi używali; pomiędzy takimi liczą się: Haciewicz, Tyczyński, Szydłowski i Krasiński. Ci wszyscy przeciw ks. prefekowi buntowali się, dlaczego prefekt przez kilka niedziel stancyi nie wizytował, unikając przypadku złego“. Na czele Kolegium i szkół, jako prorektor, stał ks. Bazyli Grochowski (1722—1795), „navus et sollicitus“, wydawca wybranych listów Cycerona, Pliniusza, Seneki z komentarzami (w Warszawie 1760 r.). W 1788 roku powstał wielki pożar w Chełmie, wskutek czego szkoły i ich dobytek ucierpiały mocno. W roku następnym (1798) wizytował ten zakład kanonik chełmski, Treffler. Wówczas ze 120 uczniów korzystało z wykładów języka niemieckiego tylko czterdziestu.

Po wstrząśnieniach różnych politycznych i klęskach krajowych już w XIX stuleciu, szkoły chełmskie nie przestały działać, niosąc korzyść rodakom, za czasów tam austryackich i nawet jeszcze potem. W spisie zakładów naukowych królestwa Kongresowego w roku akademickim 1820/21 znajdujemy też pomiędzy szkołami wydziałowemi chełmskie, mające siedmiu nauczycieli i 60 uczniów, lecz w 1824 już ich niema i dotego dodatek: „upadek szkół w Chełmie niczem usprawiedliwiony być nie może“; i znowu potem pomiędzy rokiem 1829 i 1830: „wydziałowa szkoła pijarów w Chełmie teraz na nowo się wznosi“. Ale, zdaje się, już czasu na nią nie stało, i nie wzniosła się... Pijarzy jednak w Chełmie zostali i obsługiwali parafię. Po rozebraniu dawnego kościoła wybudowano tam nowy 1763 r. parafialny nakładem Wacława Rzewuskiego, wojew. podolskiego, hetmana koronnego, Maryanny z Radziszewskich Wolskiej i innych. Przy tym kościele przetrwali pijarzy do r. 1864. Przy końcu 1861 r. w Chełmie było tylko dwóch pijarów: ks. Aleksander Grudziński, Rec. Coll. et cur. Eccl., i Jan Brzozowski—cooperator.

6. Łowicz. Do tego miasta sprowadził pijarów Jan na Szamowie Szamowski, nazywany niekiedy kasztelanem gostyńskim, w 1668 r., zapisując na początek 28,572 zł.. Kolegium jeszcze w tym roku ukończono budować, kościół stanął dopiero 1680 r. i pierwszym rektorem tu miał być ks. Wojciech Siewierkowicz. Potem inne zapisy na rzecz tej siedziby szkół Pobożnych przybyły; znalazły się też fundusze na utrzymanie ubogich uczniów przy tych szkołach i zaczęto tam zbożnie pracować. Dzieje tego zakładu w XVII wieku nieznane wcale i dopiero od czasów komisyi Edukacyjnej zaznajamiamy się bardziej z temi szkołami, które w 1781/2 r. miały uczniów 110, a potem w 1782/3 — 123, w 1783/4 — od 130 — 136, w 1784/5 — 130, 1785/6 — 148, 1786/7 — 182, w 1787/8 — 204, 1788/9 — 180, 1789/90 — 151. Lecz posiadamy jeszcze wcześniejsze szczegóły, mianowicie z r. 1774, gdy tam Kom. Eduk. utworzyła szkoły powiatowe dla województwa rawskiego. Nauki w tych szkołach dotąd szły dawnym trybem; klas było 6: infima, gramatyka, syntaksis, poetyka, retoryka i filozofia, w każdej osobny profesor; wizytator zaprowadził 3 klasowe szkoły o tyluż nauczycielach. Uczniów dawniej bywało po 300, później znacznie mniej. Budynek szkolny miał być szczupły, ciemny i niewygodny. Egzamin podczas wizyty, przez ks. Fr. Kolendowicza dokonanej, „dał widzieć znaczny uczniów w naukach postępek i dokładną wiadomość języka łacińskiego; wiadomości historyi naturalnej najwięcej stosują się do kraju; wymowa i wierszopistwo w łacińskim i polskim języku zaszczepiły w uczniach początki dobrego stylu i gustu“. Liczba uczniów zmniejszyła się z tego powodu, „że obywatele w domu dyrektorów chowają, o których nie jest trudno, ile gdy zakończywszy nauki klasy III, dalej nie mają się czem bawić“. Później kolegiata łowicka 12 uczniów miała na swoim koszcie i przysyłała ich na naukę do pijarów. Po ustąpieniu z kraju Prusaków szkoły zaczęły odżywać i wzmacniać się. W r. 1820/21 były w Łowiczu szkoły wydziałowe o 6 nauczycielach z 90

uczniami. W r. 1826/7 było uczniów w I kl.—70, w II—48, III—22, w IV—20 = 160. W r. zaś 1830 było uczniów w I kl. — 60, w II — 64, III — 43, w IV — 26 = 193. W bibliotece książek 750, atlasów 2, map 20; narzędzi matematycznych i fizycznych 54. Następnie szkoły zamknięto, a klasztor przetrwał do r. 1864.

7. Piotrków, jak za Jagiellonów sławny sejmami, tak głośny trybunałem całej Polski pod królami obieralnymi, nie miał długo szkół wyższych; na to miasto Pijarzy serce i myśli swe zwrócili, a mieszkańcy i okoliczna szlachta oświadczyli się z uprzejmemi dla Zgromadzenia szkół pobożnych chęciami. Wyrozumiawszy to, zwierzchność zakonna posłała tam ks. Franciszka od Jezusa-Maryi Haligowskiego w charakterze prokuratora w tej sprawie i konsystorz łowicki wydał erekcyę fundacyi Pijarów w Piotrkowie d. 6 lipca 1674 r., zabraniając wszystkim innym instytucyom szkół tam otwierać i nauczać. (Jezuici, zapewne, w jakie trzy lata potem zjawiają się w Piotrkowie). Korzystając ze zdobytych już funduszów, Pijarzy z początkiem 1675 r. urządzili się w swojem mieszkaniu i naukę według przepisów Zgromadzenia zaczęli dawać. Szczupłość siedziby, obejmującej kaplicę, klasy i kolegium, dała się im zaraz uczuć, ale dobroczynność piotrkowian i staranność rektorów rozszerzyły tę posiadłość, i szkoła choć zwolna, lecz stale się powiększała, zatargi jednak z Jezuitami, szkodzące bardzo obu instytucyom, były przyczyną zobopólnych ich niepowodzeń, a nawet zgorszenia. Nie wchodzimy tu w szczegóły tych swarów, pociągających za sobą długie procesy, ciągania się po sądach krajowych i apelowanie do Rzymu, a tylko zaznaczymy, że kamera Apostolska przyznała Pijarom prawo wykładania wyższych nauk.

Gdy nastąpiło z Jezuitami przymierze, a nawet z czasem przyjazne uformowały się stosunki, Pijarzy mogli całą swą gorliwość i baczność skierować ku szkołom i nauczaniu młodzieży: po zniesieniu zaś Towarzystwa Jezusowego Zgromadzenie scholarum Piarum otrzymało w spadku jego zakład wychowawczy i część uposażenia, a i własne ich fundusze dość znaczne były, a potem się jeszcze powiększyły. Rozmaitych sum zapisowych pewnych posiadali Pijarzy około 24,000 zł.; zapewnionych na różnych majątkach ziemskich, któremi niekiedy administrowali, w zastawie mając, co im niemałe dochody przynosiło, prawie drugie tyle; prawda, były też duże sumy upadłe z czasem, ale przez długie lata procenty dające; posiadali też domy, place, cegielnie, ziemię orną i t. d. Wszystko to z czasem rosło, pomnażało się. I tak w r. 1674 posiadali 3 domy i kapitału 11,300 zł.; w 1700—2 domy i 24,600 zł.; około r. 1720—65,700 zł.; w połowie XVIII w. 72,000 zł., 2 folwarki, 3 place i 3 kamienice; potem kapitał wzrósł do 91,200 zł., a największy był w 1787 r. — wynosił 105,200 zł. oprócz etatu rządowego. Etat rządowy powstał z kapitałów pojezuickich piotrkowskich. Kom. Eduk. wyznaczyła z nich z początku Pijarom rocznie 8,000 zł.; potem darowała im własność Jezuitów w tem mieście i rocznie dawała nadto 1,000 zł.; później rząd pruski zmienił tę normę: dał im administracyę pro-

bostwa w Piotrkowie (trzymali to do 1823 r.) i płacił około 9,000; następnie etat rządowy zwiększał się i w r. 1827 roku podwyższony został do 22,000 zł. Za te fundusze potrzeba było szkoły utrzymać i całe kolegium opatrzyć, wyżywić, liczba zaś Pijarów bywała tam rozmaita: do r. 1675—pięciu; pomiędzy r. 1678—1681 siedmiu, 1681—1689—dziewięciu, potem jedenastu; od r. 1706—1781—piętnastu; pomiędzy r. 1781—1787—znowu jedenastu; od 1797—1813—od 5-ciu po 8-iu; w 1813 i 1814—3-ch tylko; od 1814—1827—5-iu; odtąd zaczynała się powiększać i dochodziła do 12-tu.

Zaczynając od 1729, znamy dokładnie ilość uczniów w tych szkołach (przed czasami Kom. Eduk. daty takie zwykle nie są podawane). Otóż w roku 1729 uczyło się tutaj młodzieży 248, w r. 1732—157, w r. 1737—336, w 1739—297, a w innych latach tego dziesięciolecia ilość ta waha się pomiędzy 159—220. Pomiędzy 1740 i 1750 rokiem liczba uczniów wynosiła zawsze prawie z górą dwustu rocznie; w 1749—284, od 1742 do 1745: pomiędzy 151 i 250 rocznie. Od roku 1750 do 1760, średnio biorąc—250, ale dochodziło do 270 i raz tylko 207. Pomiędzy rokiem 1760 i 1770 raz tylko (w 1764 r.) spotykamy 199; zwykle zaś z górą dwustu. Od roku 1770 do 1780 w sześciu latach nie było 200; w innych 200 z niewielką przewyżką. Pomiędzy rokiem 1780—1790 już ta ilość spada: w czterech latach po 200 z górą, a częściej mniej: od 132 do 197. W roku 1790—232, w 1792—268, w 1793—228, w 1794—178, w 1796—114, w 1797—125, w 1798—151, w 1799—148; w 1800 r.—128, w 1801—117, 1802—132, w 1803—124, w 1804—134, w 1805—161, w 1807—160, w 1808—157, w 1809—171; w 1810—206, w 1811—202, w 1812—165, w 1813—99, w 1814—138, w 1815—147, w 1816—153, w 1817—218, w 1818—262, w 1819—268, w 1820—249, w 1821—220, w 1822—214, w 1823—202, w 1824—182, w 1825—206, w 1826—220, w 1827—383, w 1830—507. W bibliotece ks. Pijarów w tym czasie liczono tomów ośm tysięcy i pół. Archiwum istniało osobno. Była nawet w Piotrkowie drukarnia pijarska, chociaż niedługo trwała. Rektor Zarębski zawarł umowę w 1792 roku z O. Joachimem Majem, przeorem klasztoru sulejowskiego, aby ze składkowych funduszów drukarnię nabyć; potem przyłączył się do nich obywatel Franciszek Zaręba; zebrany kapitał wynosił 8,234 zł. Kupiono zaraz druk polski w Lipsku, sprowadzono z Warszawy zecera i presera i zaczęto drukować. Następnie rząd pruski zalecił, aby drukarnia była zaopatrzona w druki niemieckie i sposobem pożyczki na 5%, dał talarów 600; z Berlina sprowadzono czcionki niemieckie. W starem kolegium jezuickiem umieszczono tę drukarnię. W r. 1795 włożono w nią znowu 4,000 zł. i wydzierżawiono ją zecerowi Kalinowskiemu. Istniała ona w Piotrkowiedo r. 1798, a gdy kamere do Kalisza przeniesiono, to i drukarnię tam przewieziono i przez licytacyę publiczną 1801 roku sprzedano; nabył ją niejaki Mechwald. Drukowano w Piotrkowie mało, i nie wszystkie druki są dziś nieznane.

Już od roku 1733, a może i dawniej, wyprawiały się t. z. sejmiki szkolne, mające sposobić uczącą się młodzież do działalności publicznej. Kościół pijarski bywał zwykle miejscem ich odbywania, a mnóstwo z tego powodu gromadzącej się szlachty świadczyło wyraźnie, ile to przypadało do gustu obywateli. Konarski zachował w szkołach pijarskich owe sejmiki, dogadzając upodobaniu powszechnemu. Reprezentacye sceniczne też bywały i t. z. perory studentów w kościele z powodu rozmaitych uroczystości, ale powoli to wychodziło z użycia, chociaż szlachta i w tem miała zamiłowanie wielkie.

8. Góra-Kalwarya pod Czerskiem. Ks. biskup poznański Wierzbowski († 1686 r.) osadził Pijarów w Górze przy kościele Bethleem zwanym, kolegium im wybudował i wyposażył w 1675 roku. Szkoły tam otwarte nie bywały liczne. W r. 1781/2 uczniów 80, w roku następnym 70 i mniej więcej, zwykle taką zastajemy ilość uczącej się młodzieży, a maximum 87, aż do roku 1490. Potem jeszcze mniej podczas wojen i różnych klęsk krajowych, jakie nas wtedy nawiedzały. Rząd pruski przez odjęcie funduszów, zachwiał byt szkół i zgromadzenia. Jakaś jednak szkoła istniała tu jeszcze, nędzny prowadząc żywot, w XIX wieku, ale jej losy nie znane nam wcale. Około r. 1808 Pijarzy, jakoby, sprzedali swoje zabudowania rządowi i w ten sposób skończyć się miało ich tam nauczanie i egzystencya.

9. Radom. Dużo mieli przeszkód do zwalczenia Ojcowie Pijarzy, zanim się mogli w Radomiu osiedlić, ale znaleźli tam dobrodziejów, radą i czynem im chętnie pomagających. Do nich zaliczyć należy: Kaspra Korwina Kochanowskiego, podsędka ziemskiego sandomierskiego, Mikołaja Pakosławskiego, kasztelana połanieckiego, Świętosława Pigłowskiego, cześnika kijowskiego i innych ziemian miejscowych i mieszkańców miasta Radomia. Wspólnemi ich siłami i funduszami udało się Pijarom, podtrzymywanym też przez duchowieństwo radomskie, około r. 1680 osiąść w Radomiu i robić starania, aby tu stała ich siedziba powstać mogła; w tym celu posłano tam ks. Hieronima Zawadzkiego. Zadanie jego nie było łatwe i wiele trudności należało przezwyciężyć; zwłaszcza niechęć prymasa przeszkadzała temu bardzo, tak że prowincyał ówczesny pijarski, ks. Wojciech od Św. Teresy Siewierkowicz, pierwszy polak na tem stanowisku, chcial już odwołać z Radomia ową kolonię pijarską; wtem okoliczności zmieniły się na lepsze, nowe zapisy się posypały i w 1682 r. potwierdził już prowincyał ową siedzibę. Osiedlili się tam na stałe Pijarzy, lecz ani kościoła ani mieszkania należytego, ani dostatecznego, pewnego utrzymania na szkoły i kolegium jeszcze nie mieli. Wtem Marcin ze Smogorzewa Wąsowicz znaczne czyni im zapisy w 1684 r. i potem, wynoszące jakich 40,000 złotych; ów Wąsowicz zatem może być poczytywany za pierwszego założyciela tam szkół i kolegium; przeznaczył on też osobny fundusz na wychowanie czterech alumnów przy szkole radomskiej. Kolegium, urządzone ofiarą Wąsowicza, nieco poprawione, stało aż do r. 1737, kiedy ks. Antoni Konarski, brat Stanisława, został tu rektorem i zaczął myśleć o podźwignięciu nowych murów i szczęśliwie

myśl swoją do skutku starał się doprowadzić, o ile tylko mógł. Następca jego ks. Florenty Potkański, zmarły w Radomiu 1769 r., w ślady jego wstępował i ukończeniem kolegium i wystawieniem konwiktu tegoż gorliwie był zajęty, wspierany w tej działalności przez Felicyana Szaniawskiego, biskupa ostatecznie krakowskiego, przez Lubomirskiego, podskarbiego w. k., Maksymiliana Ossolińskiego i innych. Z czasem fundusz Pijarów radomskich stał się dość znacznym; oprócz dwu wsi dziedzicznych, Kaptur i Janiszew, posiadali znaczne sumy zapisane i z oszczędności zebrane, domy i place własne; ale przy końcu XVIII w. stracili bardzo dużo z powodu podziału Polski; wiele sum zaginęło, zapisy utraciły wartość, będące już w innem państwie, ale pomimo tego wszystkiego Pijarzy nie przestawali w pracy i gorliwości, niosąc pomoc współbraciom.

Pomiędzy rokiem 1781 — 1790 w szkołach radomskich ilość uczniów rocznie waha się pomiędzy liczbą 144 a 214. Później nastąpiły dla szkół tych gorsze czasy: podczas rządów austryackich żadna nowa nie stanęła budowa, żaden nowy nie przybył dochód; w r. 1797 zajęto dom szkolny na potrzeby administracyjne, podczas wojny 1809 liczba uczących się znacznie się zmniejszyła, szkoła radomska nie była potem departamentową nawet w rzeczywistości, chociaż na ten stopień wyniesiona przez izbę edukacyjną. Od roku 1815 stan szkół polepszył się nieco, nawet zapisy przybyły, a dochody jakoś się uregulowały; powiększyła się ochota i zapał w młodzieży do nauk, pomnożyła się liczba światłych i zdatnych ludzi do posług krajowych. W r. 1820/1 w szkole radomskiej wojewódzkiej było nauczycieli 11 i uczniów 247; w 1824 — w pięciu klasach uczyło się 324 chłopców; 1830, w sześciu już klasach, 400. W bibliotece wtedy znajdowało się tomów 2,335, atlasów 12, map geograficznych 69, wzorów do rysunków 410; narzędzi fizycznych, matematycznych i chemicznych 586; okazów mineralogicznych 1,200. Ale to już były ostatnie tego zakładu naukowego chwile... Po zamknięciu szkół pijarskich kolegium istniało tam jeszcze do roku 1864.

10) Waręż w dawnem województwie bełskiem, teraz w zaborze austryackim w powiecie sokalskim; fundował tu Pijarów Marek Matczyński, ostatecznie wojewoda ruski, uczestnik wypraw wojennych Jana III († 1697); ale akademia zamojska przeszkodziła otwarciu szkół na mocy swoich przywilejów, aż dopiero na sejmie 1690 roku te trudności usunięto i szkoły zaczęły funkcyonować: w 1699 były już 3 klasy, a w kilka lat potem wykładano tutaj filozofię dla młodzieży zakonnej tego Zgromadzenia. Wojewoda Matczyński, nie poprzestając na założeniu kolegium, wyznaczył jeszcze testamentem 50,000 zł. na urządzenie przy tych szkołach konwiktu dla ubogiej szlachty, któraby się tutaj uczyć mogła do syntaksy włącznie, byle „po łacinie mogli rozumieć i mówić, ponieważ ten język we wszystkich naradach najduje się". Potem Waręż od Matczyńskich przeszedł do Łaszczów i stał się własnością biskupa Józefa Łaszcza († 1748). Ks. Łaszcz świadczył wiele Pijarom i zaczął murować kolegium; dokończył to Fr. Salezy Potocki, żonaty z siostrzenicą biskupa, sukcesorką jego bogactw ogromnych; Potoccy

też należą do benefaktorów tej siedziby pijarskiej, mającej niegdyś powodzenie, ale niezbyt długo trwające. Znamy niektórych Pijarów z pożytkiem tutaj działających i odznaczających się na polu pedagogicznem.

Pomiędzy nimi się znajdował ks. Maurycy od Św. Kazimierza Wolf: był on czynny jako profesor, rektor, sprawował też inne obowiązki i stąd go wziął Fr. Sal. Potocki na nauczyciela i mentora do swego syna Szczęsnego, to mu najwięcej rozgłosu przyniosło.

Był też tu rektorem ks. Klaudyusz Krasnodębski około r. 1730, a ostatni już: ks. Antoni Chojnacki i Michał Siekierzyński, przy którym klasztor pijarski skasował Józef II, a szkoły zamknął.

11) Wieluń. Wojciech Urbański, kasztelan wileński, (1690—1693), z małżonką swą, Katarzyną Niezabitowską, sprowadził Pijarów do Wielunia 1691 r., uposażył ich, do czego się też przyczyniła szlachta wieluńska; Andrzej zaś Walknowski plac na siedzibę darował, reszty dokonali sami Ojcowie Pijarzy. Pierwsze budynki były z drzewa. Gorliwie tu około tego wszystkiego chodził rektor ks. Hipolit Poradowski, sześć lat urzędujący. Potem szwedzi spalili kolegium; z muru jednak powstało nowe we trzydzieści kilka lat potem, też staraniem Pijarów. Pomiędzy rokiem 1781 — 1790 uczęszczało do tych szkół rocznie najmniej 128-u, a najwięcej 168.

Tak było za czasów już Komisyi Edukacyjnej, która zredukowała dawniejsze, znacznie ludniejsze szkoły, mające po 300 uczniów i więcej, na podwydziałowe tylko. W XIX wieku otworzono w Wieluniu szkołę wydziałową, w której ilość uczniów dochodziła niekiedy do 230, a po skasowaniu szkół w r. 1831 klasztor pijarski jeszcze wegetował do r. 1864.

12) Łuków (podlaski). Szlachta ziemi łukowskiej pragnęła mieć u siebie Pijarów ze szkołami. Sprowadzeniem ich do Łukowa naprzód zajął się Jan Dominik Jezierski, sędzia ziemski łukowski, razem z nim pracowali w tym kierunku: Krzysztof Jezierski, brat sędziego, Adam Szaniawski, pisarz ziemski łukowski, Stanisław Rozwadowski, chorąży łukowski, i inni. Zebrali, co się dało, i zaczęli budować kościół i kolegium ze szkołami w 1697 roku. Szkoły udało się otworzyć w 1701 r.; kościół zupełnie ukończono w 1712 r, ale pożary raz i drugi zrobiły wiele szkody tej nowej siedzibie, a może jeszcze więcej Szwedzi. Murowane budynki zaczęto stawiać około 1733 r.; znowu rozmaite klęski i niepokoje; ale Pijarzy nie ustawali w pracy i, co mogli, czynili na pożytek kościoła i kraju. Z wizyty w 1774 roku dowiadujemy się, że tam wtedy był prefektem i razem profesorem klasy V ks. Bazyli Bystrzycki, w klasie IV uczył ks. Mieczkowski, w III ks. Długoszewski, w II i I Bielski. Potem Kom. Eduk. zaprowadziła tam pewne zmiany i szkoły te około 1783 roku były już o trzech nauczycielach. Wizytator w tym roku chwali je, mówiąc, że nauki dawano tam podług przepisów; „o pracy i oświeceniu nauczycielów dobrze można wnosić... nietylko z powołania, ale i z posiadania nauk stają się pożytecznymi, podając łatwe, dokładne i jasne tłómaczenie, zręcznie we wszystkiem kierując... Uczniowie są pojętni, pilni, ochotni do nauk; tłómaczyli bez przywiązania słów do

autorów, odpowiadali na rozum; historyę własnem zdaniem opowiadali, w geometryi jasno i łatwo się tłómaczyli, jako i z algebry; w każdym gatunku nauk pożytek dobry się okazał... Język łaciński jest tu w używaniu, stąd pokazała się łatwość do rozmówienia się w tym języku, osobliwie w wyższych klasach; po niemiecku uczyło się 30 uczniów... Ułożenia są wszyscy przystojnego, szykownego, skromnego". Na czele tych szkół stał wtedy ks. Antoni Iżycki. Uczniów we wszystkich klasach ilość dochodziła do 250. Przy tych szkołach istniały dwa konwikty: fundowany przez biskupa krakowskiego Konstantego Szaniawskiego w 1730 r. na utrzymanie 10 chłopców ubogich z rodu Szaniawskich; posiadał on wioskę Bystrzycę i dziesięciny z 14 wiosek; drugi powstał z zapisu ks. Mikołaja Izdebskiego, plebana wilczyskiego w r. 1785 z obowiązkiem uczenia i opatrzenia potrzeb 2 ubogich uczniów z rodu Izdebskich. Konwiktami tymi zarządzali Pijarzy przez osobnych regensów. Po pierwszym kraju rozbiorze, gdy prowincya straciła Podoliniec, stamtąd do Łukowa przeniesiono nowicyat, który tam zostawał do końca XVIII w., a potem powtórnie się tam znajdował, z Opola przeniesiony, istniał w Łukowie od r. 1819 — 1831 (później znowu w Opolu). Rząd austryacki nie zapomniał o szkołach łukowskich: wprowadził tam nowy plan nauk, na naprawę budynków kolegium i szkolnych wyznaczył pewną sumę, ale wypadki polityczne przerwały jego tam gospodarkę. W r. 1812 szkoły się spaliły i musiano nauczać w szczupłych stancyach klasztornych czas jakiś. Komisya wyznań i oświaty, podnosząc szkoły łukowskie na stopień wojewódzkich, wydała fundusz na odbudowanie tych domów, co ukończono w 1819 roku, i młodzież mogła się tam już wygodnie mieścić. W r. 1820/21 w szkołach łukowskich 14 nauczycieli uczyło 232 uczniów. We trzy lata potem w kl. I było uczniów 71, w II — 61, w III — 60, w IV — 35, w V — 27, w VI — 14 = 268. W bibliotece znajdowało się książek 702, narzędzi matematycznych i fizycznych 498. Na czele szkół stał rektor ks. Gabryel Bielecki, uczący łaciny.

W szkołach łukowskich kończył nauki ks. Kluk (1739 — 1796), słynny naturalista polski; a także tu się uczył B. F. Trentowski głośny w swoim czasie filozof. Po skasowaniu szkół pijarskich w Łukowie klasztor jeszcze był do r. 1864.

13) Szczuczyn v. Szczucin (mazowiecki). Antoni-Stanisław Szczuka, referendarz koronny, mianowany podkanclerzym litew. 1699 r., chcąc szerzyć wiarę i moralność, d. 4 maja 1696 r. położył kamień węgielny pod kościół i kolegium dla ks. Pijarów przeznaczone i fundusz też dla nich zapisał. W parę lat potem Pijarzy wprowadzeni zostali i rozpoczęli pracę, ale zaraz na początku wieku następnego niepokoje w kraju i wojny niemałą ich działalności tamę czyniły, lecz gdy spokój względny zawitał, znowu wszystko do porządku przyszło. Przed Kom. Eduk. były tu szkoły na wielką skalę i bywało tam po trzystu z górą młodzieży, po pierwszym jednak kraju rozbiorze nastąpiło zubożenie kolegium, a z tego powodu i szkoły ucierpiały, gdy

zaś wprowadzono w szkołach naukę języka niemieckiego, to szlachta, uważając stąd ujmę łacinie, tłumnie dzieci ze szkół odbierać zaczęła.

Wizytator (ks. Gorycki) z r. 1783 twierdził: „wyjąwszy kilku uczniów lepszego postępku, inni ze wszystkich nauk miernymi się okazali. Zwiedzając klasy, znalazłem uczniów liczbę wynoszącą do 40, przed wizytą na 3 dni rozjechało się ze wszystkich klas 97 bez pozwolenia". Za czasów pruskich, na początku już XIX w. zajmowano sale szkolne i pokoje w kolegium jedne po drugich na użytek rządowy, potem fundusze objęto i tym sposobem szkoły w Szczuczynie i Zgromadzenie pijarskie zupełnie istnieć przestały około r. 1804. Potem, za czasów już królestwa kongresowego powstały tam szkoły świeckie i w tych w 1830 roku Bronisław Ferdynand Trentowski uczył języka francuskiego i niemieckiego.

14) Radziejów, dawniej w województwie brzesko-kujawskiem, teraz w powiecie nieszawskim i gubernii warszawskiej. Biskup kujawski, Krzysztof Szembek, w 1727 roku osadził tu Pijarów przy kościele farnym, nadawszy im na uposażenie probostwo miejscowe ze wszelkiemi zabudowaniami i dochodami; potem znalazły się inne zapisy. Pijarzy mieli tu otworzyć szkoły już w 1729 roku, w osobnym drewnianym domu. Komisya Edukacyjna przeznaczyła Radziejów na szkoły podwydziałowe, udzielając im 3.000 zł. corocznie zapomogi. P. Władysław Smoleński (Żywioły zachowawcze etc.) utrzymuje, że w tych szkołach w 1782 roku liczono tylko 86 uczniów; następnie, aż do roku 1788, nie uczono tutaj wcale; w tym roku znowu rozpoczęto nauki z 82 uczniami; w rok potem było ich już 127, a w 1790 — około stu.

Dzieje tych szkół mało są nam znane. Łukaszewicz powiada, że ks. Waleryan Wyszyński, tłómacz drugiej części Argenidy Barklaiusza na język ojczysty, jakiś czas tutaj nauczał. O tym Waleryanie skądinąd wiemy, że „grammaticam aliasque humaniores literas per plures annos egregie docuit; munia rectoris in variis domibus sancte naviterque obivit".

Działał tam także ks. Wojciech Gralichowski, biegły w filozofii i naukach przyrodniczych; w manuskryptach zostawił studya o Condillac'u, które wskazują to, że u nas już przed znanym profesorem uniwersytetu wileńskiego, Znoską zajmowano się tym filozofem.

Rząd pruski zamknął szkoły radziejowskie na początku dziewiętnastego wieku, coś około roku 1806, lecz klasztor pijarski jeszcze tam został i z ojcami tej siedziby Scholarum Piarum jeszcze się spotkamy tutaj. Na parę lat przed zniesieniem tam szkół w kolegium mieszkało pięciu Pijarów.

15) Złoczów, w dawnem województwie ruskiem w ziemi lwowskiej, teraz znane miasto w zaborze austryjackim. Królewicz Jakób Sobieski w 1731 roku fundował tutaj Pijarów, zaledwo pół wieku w tem mieście zostających. O szkołach złoczowskich też posiadamy szczupłe bardzo wiadomości. Wśród wykładających tam słynny Onufry Kopczyński od r. 1765 do 1767 był profesorem retoryki, skąd go przeniesiono do Rzeszowa, a potem do Podolińca na rozmaite katedry. Również ks. Kajetan Skrzetuski od Św. Eustachego, „literas humaniores Złoczoviae pluribus annis egregie docuit", co mogło

być około roku 1770. Jest on autorem różnych dzieł historycznych i teologicznych bardzo w swoim czasie głośnych. Także znany potem profesor uniwerstytetu wileńskiego, ks. Filip od Św. Józefa Golański, od r. 1775—1776 był tu magistrem infimy. I drugi jeszcze potem profesor uniwerstytetu wileńskiego i biskup nauczał też w Złoczowie, mianowicie ks. Hieronim od Św. Benedykta Stroynowski, który od r. 1772 do 1774 był magistrem też infimy szkół miejscowych. Siedzibę pijarską w Złoczowie skasował cesarz Józef II.

16) Opole, w dawnem województwie lubelskiem teraz w gubernii tejże nazwy; kiedy tutaj sprowadził Pijarów Jan Tarło, wojewoda sandomierski, z pewnością nie wiadomo, ale, zdaje się, że około r. 1743. Wybudował on dla nich klasztor przy kościele parafialnym, opatrzenie przeznaczył i oddał świątynię farną; a ponieważ znalazły się przeszkody otworzenia tam szkół więc ks. Ignacy Konarski, brat Stanisława, w charakterze przełożonego tej siedziby nowej założył tu uczelnię praktyczną rzemieślniczą, sprowadziwszy do niej zdolnych stolarzy, ślusarzy, garbarzy, tkaczy, a nawet sukienników; sejm to potwierdził w 1746 roku. Ta pożyteczna wielce instytucya istniała jeszcze w 1787 roku. Następnie spadkobierca Tarłów Aleksander Lubomirski, kasztelan kijowski, uposażenie pijarskie powiększył i starał się, aby tam szkoły do życia powołać, przez Kom. Edukacyjną nieustanowione; pomagał mu w tem ks. Zygmunt Linowski, prowincyał galicyjskich Pijarów, i tak wspólnemi siłami przed końcem jeszcze XVIII stulecia szkoły tu otworzono. Później rząd austryacki dla nich przeznaczył zasiłek z sum edukacyjnych 8,412 złotych. Z pośród nauczycieli którzy uczyli w Opolu, szczególnie się odznaczał ks. Edmund Andraszek rodem ze Śląska, odbywający nowicyat w Opolu i potem tam gorliwie pracujący na rozmaitych polach: był profesorem nowicyuszem, uczył w szkołach świeckich, wymownie kazywał, bibliotekę do porządku doprowadzał etc. Znany on też jest z różnych prac swoich teologicznych i literackich w języku łacińskim, a także rozpraw po polsku w „Pamiętniku warszawskim“ i gdzieindziej drukowanych; był on bardzo biegły w językach i literaturze starożytnej, a także w naukach przyrodniczych. — W roku 1807 w szkołach liczba uczniów dochodziła do 90; potem znacznie się powiększyła i w roku szkolnym 1820/21 w szkole już wydziałowej, było 7 nauczycieli i 113 uczniów.

W 1830 rektorem i prefektem był był ks. P. Siekierzyński, a wśród nauczycieli spotykamy nazwisko kleryka Piotra Ściegiennego, wykładającego łacinę, język polski i geografię. Uczniów w tymże roku było razem 136; w bibl. książek 491; narzędzi matm. i fiz. 105; w gabinecie historyi natur. okazów 511.

17) Lwów. Długo i zawzięcie Pijarzy walczyli z Jezuitami, apelowali do sądów krajowych, do nuncyatury, wreszcie udawali się do stolicy apostolskiej, nim zdobyli sobie nakoniec stanowisko we Lwowie. Ks. Samuel Głowiński, sufragan lwowski, idąc za radą Stanisława Konarskiego, postanowił im tam konwikt powołać do życia i w tym celu darował Pijarom grunty,

t. j. jurydykę na przedmieściu, przeznaczył też na to dobra swoje pod Lwowem, Winniki i Podbereście i uczynił też różne jeszcze zapisy. Po długich staraniach i niepowodzeniach udało się Głowińskiemu sporządzić formalny akt fundacyjny dnia 17 lipca 1756 roku; poczem zaczęto budować siedzibę i na początku roku 1758 otrzymali Pijarzy z Rzymu prawo otworzenia prywatnego konwiktu, złożywszy przyrzeczenie, iż szkół publicznych nigdy we Lwowie nie otworzą.

Konwiktorów mogło być dwunastu ze szlachty, z rodziny Głowińskich, lub wogóle z Rawskiego, a gdydy ich nie było, to ze szlachty okolicznej na Rusi; nadto miano prawo też kilkunastu pauprów utrzymywać; potem ilość szlachty powiększona została, a magistrat ze swojej strony mógł dwóch kandydatów do konwiktu posyłać. Budowy potrzeba było następnie rozszerzyć i Głowiński podjął się i tego, zacząwszy murowanie pięknych gmachów z kościołem po środku; trwało to długo; nie ukończono zupełnie wszystkiego, gdy pierwszy rozbiór kraju nastąpił. Głowiński zgłosił się o nowy przywilej do Maryi Teresy; pozwolenie otrzymał, jego instytut mógł istnieć, nawet rząd obiecywał subsydya rozmaite w tym celu dawać, do utrzymania każdego wychowańca dopłacać, ale za to wszystko wymagał, aby urządzenie wewnętrzne i zarząd tą instytucyą znajdował się w rękach korony. Brak funduszów na posuwanie tego konwiktu naprzód był wielki; rad nierad Głowiński musiał przyjąć warunki przez Cesarzową podane, ale nie dożył do dalszego rozwoju swojej fundacyi, ponieważ w jesieni 1776 roku ten świat pożegnał.

Wkrótce otworzono jego zmodyfikowany zakład pod nazwą Collegium nobilium, albo Collegium Teresianum; trwało ono jednak bardzo niedługo, bo mury te 1783 roku na co innego wzięto, kolegium zniesiono, a fundusze przeznaczono na akademię lwowską.

18) Rydzyna w dawnem województwie poznańskiem w ziemi wschowskiej, teraz w zaborze pruskim przezwana Reisen. Dziedzic tej miejscowości, August Sułkowski, ostatecznie wojewoda poznański, zawarł umowę w 1765 roku z ex-prowincyałem pijarskim, ks. Stanisławem Konarskim, takiej treści: probostwo miejscowe ze wszelkim dochodem, zupełnem uposażeniem przechodzi do Pijarów którym przeznaczone są annutaty, missalia, dziesięciny do tego probostwa należące, nadto niektóre jeszcze dogodności, ogrody, drwa etc., a Pijarzy obowiązują się tam otworzyć szkoły o 6 klasach, utrzymywać 12 członków ze swego zgromadzenia w charakterze profesorów i dusz pasterzy, a Sułkowski ma dla nich wybudować kolegium, szkoły, niezbędne jeszcze budynki i opatrzyć to wszystko, co do tego potrzebne. Cały dochód ze wszystkiego obrachowano wtedy na 7.450 złotych rocznie. Pijarzy przybyli do Rydzyny dopiero d. 28 września 1774 roku; tegoż roku dnia 28 października otrzymali probostwo i otworzyli szkoły; w ten sposób powstała tu naprzód „residentia praeposituralis“. Przy końcu tego roku zjechał tu na wizytacyę Józef Rogaliński, rektor akademii poznańskiej, i tak o tej nowej donosił szkole: „Nowo erygowane szkoły w Rydzynie i bardzo

wygodnie i pięknie wymurowane nakładem j. o. ks. Sułkowskiego otworzyły się 25 novembris (tu już inna data podana!) 1774. Pod bytność tam swoją nie zastałem jeszcze żadnego ucznia, lecz tak radziłem XX. Pijarom, aby wybrali od organisty ćwiczeńsze dzieci i z niemi zaczęli szkoły, niżeli się inni zjadą. W tym roku (naturalnie szkolnym) rzecz się zdaje niepodobna jeszcze do wykonania porządnego tych reguł, które Kom. profosorom w szkołach wojewódzkich przepisała, zaczem IV klasy w Rydzynie jeszcze na ten rok ni będzie. Ponieważ w okolicy Rydzyny mało się znajduje dzieci, któreby umiały po polsku, zaczem ten język tymczasem brany tu być mnsi za sąsiedzki. Że tu są nowoerygowane szkoły, inaczej się więc zacząć nie mogły, jako przez przyjmowanie do nauk dzieci małych, poczynających nauki, aż z innych szkół ćwiczeńsi przybędą... Rzecz słuszna, aby incipientes discipuli nie mieli miejsca w Rydzynie, lecz odsyłani byli do szkół powiatowych, a capaciores do wyższych nauk przenosili się do szkoły wojewódzkiej rydzyńskiej". W roku następnym już się tutaj uczyło 50 chłopców; pomiędzy nimi znajdowali się nawet protestanci. Kom. Edukcyjna wyznaczyła szkołom 6000 zł. rocznej zapomogi.

Na kapitule prowincyalnej, w Górze w 1777 roku odprawionej, awansowała siedziba rydzyńska na kolegium, mając odtąd na czele swojem rektora.

W tych czasach August Sułkowski urządził jeszcze dwa zakłady naukowe w Rydzynie: 1 stycznia 1784 r. otworzono rodzaj korpusu kadetów, niekiedy szumnie akademią wojskową nazywany, na 12 młodzieńców i w tymże roku w październiku konwikt na 20 chłopców powstał. Na czele owej szkoły wojskowej postawił Sułkowski kapitana Mollera. W jakim języku wykładano w tym korpusie sui generis — niewiadomo, lecz sądząc z nazwisk nauczycieli, chyba, nie po polsku. Ponieważ funduszu na tę szkołę nie było dostatecznego, otworzył Sułkowski konwikt, w którym 1000 zł. rocznej opłaty dawano za konwiktora i szło z tego na utrzymanie też szkoły wojskowej. Tymczasem rektor Górski nie podzielał zapatrywań się pedagogicznych Sułkowskiego i nie sprzyjał jego eksperymentom wychowawczym, a wynikły stąd konflikt zaostrzył, się jeszcze po śmierci magnata, gdy jego spadkobierca Antoni Sułkowski kazał w r. 1788 szkoły zamknąć i Pijarom wszelkie wypłaty wstrzymał. Zaczął się proces, a Pijarzy mieli uprawnione swoje tam stanowisko i uwierzytelnione zapisy, szkoła zaś była narodową instytucyą. Sułkowski, widząc, że sprawę przegra, postanowił się z Pijarami pogodzić, oddać im, co zatrzymał, nawet powiększył jeszcze ich uposażenie — i szkoły zaraz otworzono w październiku 1791 roku; uczniów przy otwarciu liczono 15, potem ich było 30, a 1793 r. 58, ale na wiosnę tego roku zaczyna się tam gospodarka pruska.

Pierwsza znajomość szkół rydzyńskich z nowym rządem od tego się zaczęła, że kazano Pijarom składać 50% dochodu do skarbu, czyli innemi słowy miało to tyle znaczenia, co wyrok śmierci, tembardziej że zapomoga od Kom. Edukacyjnej ustała. Miejscowy rektor, ks. Juzwikowski, udał się

wprost do króla, przedstawiając mu położenie szkół i kolegium i zaznaczając niemożność zupełną nietylko 50% dochodu oddawać, ale nawet przy obecnych warunkach dalej egzystować i szkoły utrzymywać. To przedstawienie było uwzględnione, a nawet na wiosnę 1794 r. rząd asygnował dla szkół 889 talarów, potem powiększył to do tysiąca, następnie jeszcze ta suma urosła znacznie i w 1796 ten dodatek rządowy doszedł do trzech tysięcy z górą talarów, lecz za to nastąpiła ingerencya rządowa w sprawach wychowania, nauczania w tych szkołach i administrowania niemi. Szkoły te jednak potrafiły rządowi dogadzać i w sierpniu 1798 r, otrzymały pochwałę od ministra Vossa z tego powodu, że tam dobrze i z pożytkiem język niemiecki i prawa pruskie wykładano. Gdy w 1800 r. zjeżdżał na wizytacyę szkół rydzyńskich znany pedagog pruski Mejerotto i we dwa lata potem Gedike, obaj z pochwałami wogóle wystąpili i szkoły rydzyńskie zasłużyły u nich na uznanie; nauczyciele, szczególnie Przybylski, też byli chwaleni i twierdził Gedike, że szkoła pijarska w Rydzynie jest lepszą niż wszystkie owoczesne akademickie. Należy dodać, że językiem wykładowym w niej był już w owym czasie niewątpliwie język niemiecki.

Rok 1807 położył kres działalności pruskiej pedagogiki w Rydzynie, która przyłączona do księstwa warszawskiego zaczęła innem oddychać powietrzem, chociaż wojny i niepokoje w kraju nie sprzyjały z początku szkołom i uczeniu się. W r. 1807 były tu 4 klasy o 3 nauczycielach i 112 uczniów. Na lepsze się zmieniło w latach późniejszych, gdy wszystko na dawne powracało tory.

W r. 1815 znowu Rydzyna znalazła się pod supremacyą pruską i ze smutnym stanem bardzo funduszów szkolnych. Sędzia wschowski Skórzewski wniósł do rządu petycyę, aby zechciał o szkole rydzyńskiej pomyśleć i zapewnić jej istnienie, lecz na ten raz to nie przyprowadziło do żadnych dodatnich rezultatów: rząd miał już wtedy inne zamiary względem zakładów naukowych, utrzymywanych przez stowarzyszenia zakonne; położenie zaś Pijarów o tyle było smutniejsze i trudniejsze, że w obrębie zaboru pruskiego nie mieli i mieć nie mogli nowicyatu, przeznaczeni więc byli na wymarcie. W r. 1816 w Rydzynie w czterech klasach liczono uczniów 92, z nich 34 niemców. W r. 1818 było tam jeszcze trzech Pijarów, w roku następnym już tylko dwu kapłanów; musiano więc przyjmować nauczycieli świeckich lub z duchowieństwa świeckiego najmować profesorów. W dwóch latach ostatnich istnienia tych szkół klas było tylko trzy. Uczono tam języka niemieckiego po cztery godziny w każdej klasie tygodniowo; polskiego w I kl.: 4 lekcye; w II i III po 3: gramatyka, lektura, opowiadania, bajki etc.; łaciny, po 4 lekcye w każdej klasie; greki po 2 lekcye tygodniowo; historyi powszechnej i geografii po 2 godziny na tydzień w każdej klasie dla każdego z tych dwu przedmiotów, historyi naturalnej z technologią po dwie godziny w każdej klasie; fizyki—toż samo; geometryi, arytmetyki i algebry w I klasie 4 godziny, w II—tyleż, w III—pięć; religii z nauką

moralną po dwie godziny w każdej klasie; kaligrafii w I kl. cztery godziny w II trzy, w III—dwie; nadto dawano lekcyi rysunków. W 1820 roku d. 9 sierpnia szkoły w Rydzynie zamknięto i klasztor pijarski skasowano.

19) Łomża. Tutaj Pijarzy osiedlili się po Jezuitach w r. 1774. Mieli wprawdzie kościół ogromny, gmachy bardzo duże, ale to wszystko było bardzo spustoszone, nachylone kn ruinie, reparacyi szybkiej, a kosztownej wymagające. Ojcowie szkół Pobożnych poprawili, odrestaurowali wszystko i utworzyli w Łomży z czasem wielkich rozmiarów kolegium, a obok w osobnym budynku piętrowym mieściły się szkoły, po warszawskich najludniejsze: od roku 1781 do 1790 liczono tu prawie zawsze około 400 uczącej się młodzieży; nadto utrzymywali tu Pijarzy studya dla swoich kleryków i uczyli nawet filozofii. Wizytator w 1774 roku akceptował w Łomży trzy klasy: parwę, gramatykę, i humaniorum; niektóre z tych klas, zwykle I i II, dzielono często na dwa oddziały, bo miały mnóstwo uczniów, stąd i liczba nauczycieli bywała tu większa, niż zwykle w takich szkołach, nadto trzymano metra osobnego do języka niemieckiego, a za czasów pruskich wysyłano z tego kolegium młodzież zakonną do Berlina, aby się tam wydoskonaliła w języku niemieckim i innych przedmiotach. Gdy w Łomży z początkiem księstwa warszawskiego urządzono stolicę departamentu tejże nazwy, a nie miano zabudowań potrzebnych na pomieszczenie władz rządowych, użyto do tego zabudowań szkolnych, nauczanie więc pijarskie ustało tam w 1807 roku.

20) Rawa (mazowiecka). I tu jak i w Łomży osiedlili się Pijarzy po Jezuitach. Przy końcu roku 1774 zwiedzał ich zakład naukowy wizytator, Józef Rogaliński, i tak o nim powiadał:

„Lubo na szkołę wojewódzką przepisała Komisya oprócz prefekta sześciu profesorów, jednakże W.W. X.X. Pijarowie, odbierający kolegium rawskie po Jezuitach wielce spustoszałe i w żadne domowe i gospodarskie sprzęty nieopatrzone, upewnili mię, iż dla niedostatku w tych pierwszych początkach nie mogą tyle żywić osób, ile przepisuje Komisya, w czem dyspensowanymi się powiadali od samej że Komisyi na ten rok szkolny. Przeto mieszkają tam te tylko osoby: prefekt X. Leopold Górski, profesor klasy pierwszej, X. Floryan Bylina, profesor klasy drugiej, X. Seweryn Juźwikowski, profesor klasy trzeciej, X. Józef Łaszczyński i nauczyciel języka niemieckiego, świecki, Jędrzej Ekrowski. Brakuje może w tych szkołach profesora czwartego i matematyki. Zaleciłem mocno, aby z czasem zupełnie wola Komisyi w liczbie profesorów wykonana była. Szkoły, tak założone zaczęły, się 4 nowembra, gdyż uczniowie dopiero się zjeżdżać zaczęli, których liczba tam zawsze znaczna bywała, a dopieroż teraz, kiedy w Łowiczu szkoła tylko powiatowa, skąd wielu do Rawy przenosić się muszą. Księgarnię (t. j. bibliotekę) zastałem zapieczętowaną od panów lustratorów, lecz mając w bliskości jednego z nich, posłałem z listem umyślnego, zapraszając go, aby do Rawy raczył zjechać, co uczynił nazajutrz; pokazałem mu list otwarty, który do niego miałem od Komisyi, i dopraszałem się, aby przychylając się do wyrażonych punktów

w tym liście raczył księgarnię odpieczętować, co też przecież uczynił. Szukałem regestru książek, lecz żadnego znaleźć nie mogłem, gdyż lustratorowie żadnego nie spisali, jak byli z urzędu swego obowiązani; oddałem więc księgarnię X. prefektowi, zaleciłem mu mocno, aby staraniem jego jak najprędszem regestr ksiąg wszystkich był zebrany i odesłany do Komisyi. Ile mogłem uważać, najwięcej się tam znajduje starych książek: ojców Św. dawnej edycyi, duchownych, teologów i filozofów starych, ale z tych do szkół ledwo która jest zdatna, zaczem potrzeba jaknajprędsza wynika książek elementarnych, które też imieniem Komisyi na rok przyszły obiecałem.

Szkoły pijarskie w Rawie trwały bardzo krótko; może dlatego, że Pijarzy nie byli w możności uczynić zadość wszystkim Komisyi Edukacyjnej wymaganiom. W 1782 roku spotykamy tam już kanoników Grobu Chrystusowego, którzy szkołami zarządzali.

21) Włocławek. Komisya wyzn. relg. i oświecenia publicznego postanowiła założyć we Włocławku szkołę wydziałową i Franciszek Malczewski, ówczesny biskup kujawski, dopomógł jej w tem, odstępując na szkoły pałac biskupi we Włocławku w 1817 roku i zezwalając na przeniesienie z Radziejowa Pijarów wraz z ich tam funduszem, który mógł być użyty na te szkoły, mające też dochody jeszcze skądinąd; tym sposobem, gdy rząd przygotował w tym pałacu pomieszczenie dla uczących i uczniów, można było w r. 1820 szkoły otworzyć we Włocławku. W tym też roku było tam pięciu nauczycieli i czterdziestu uczniów, a w 1824 roku było już uczniów 142. W bibliotece tomów 153, map i wzorów rysunkowych 192; narzędzi matematycznych i fizycznych 20. W roku 1825 było siedmiu nauczycieli i 190 uczniów, w roku zaś następnym 206 uczniów. W bibliotece tomów 328, map i wzorów do rysunków 339; narzędzi fizycznych i matematycznych 118. Rektorem tych szkół aż do r. 1830 był ks. Wojciech Politowski (ur. 1788 † 1848), autor „Geografii Król. Polskiego i wolnego miasta Krakowa" i „Rozbioru układu roślin Linneusza i Jussieu", wymowny kaznodzieja w swoim czasie. Po zamknięciu we Włocławku szkół Pijarzy mieszkali tu jeszcze w byłym pałacu biskupim do roku 1842; pomiędzy nimi miał się tu potem znajdować Walenty Baranowski, późniejszy biskup lubelski.

Teraz przystępujemy do wyliczenia siedzib Pijarów w prowincyi litewskiej z dodaniem później przyłączonych tu domów, trzymając się też porządku chronologicznego.

1. Dąbrowica, dawniej w woj. brzesko-litewskiem w powiecie pińskim, teraz na Wołyniu w powiecie równieńskim. Ostatni z kniaziów Dolskich, potomków książąt pińsko-turowskich, Jan-Karol, ostatecznie marszałek w l. († 1695) wraz ze swoją pierwszą małżonką Elżbietą z Ostrorogów, był fundotorem Pijarów, zapisawszy im dnia 2 maja 1684 roku 46,000 zł. na państwie dąbrowickiem, dodając do tego bezpłatne młewo, prawo ryb łowienia, wręb do lasów etc., ale d. 16 lipca 1695 r. przeniósł ten zapis na Strzelsk z atynencyą, przyznawszy w nim prawo zastawy Pijarom. Później mąż córki Dolskiego Michał Serwacy Wiśniowiecki zapisał znowu tym Pijarom

2,000 zł., a jakiś ks. Heliaszewicz—8,000, lokując to na Strzelsku, mieli więc tam już ojcowie Szkół Pobożnych razem 56,000 złotych. Potem gdy do tej sumy przybyły jeszcze inne znaczne zapisy, zapewniające Pijarom prawo zastawu na Strzelsku, zakon nabył te dobra na eksdywizyi, spłaciwszy wierzycieli i uczynił je własnością kolegium Dąbrowickiego.

Po roku 1832 dobra te skonfiskowano. Z początku kościół, szkoły i klasztor były drewniane, aż dopiero za rektorstwa Kazimierza Pniewskiego w 1740 r. wymurowane gmachy stanęły już kosztem samych Pijarów dąbrowickich. Szkoły, zapewne, zaraz tam otworzono, a potem przy nich powołano do życia konwikt, staraniem i kosztem Filipa Neryusza Olizara, szambelana St. Augusta. Konwikt ten był na 30 uczniów, przeważnie szlachty ubogiej, ale też i za opłatą tu przyjmowano; daty powstania jego nie znamy, lecz po roku 1780 już są jego ślady; po śmierci zaś Olizara, jak się zdaje około 1820 roku, instytucya ta przestała istnieć. Od czasów Komisyi Edukacyjnej posiadamy częstsze o szkołach dąbrowickich szczegóły. Tak np. w 1782 roku w trzech klasach uczyło się tutaj 150 chłopców. Później ilość ich stopniowo wzrastała, aż w r. 1809 doszła do swego maximum 250. Pomiędzy uczniami celującymi spotykamy tu nazwisko Łukasza Gołębiowskiego, który w r. 1786 otrzymał nagrodę królewską „Diligentiae". Uczył się tu również Cypryan Godebski, a także niemało szlachty wołyńskiej i pińskiej, która później krajowi uczciwie służyła.

2. Lubieszów inaczej domus Neodolscensis, dawniej w województwie brzesko-litewskiem w powiecie pińskim, teraz w gubernii mińskiej. Tenże sam kniaź Jan Karol Dolski, fundator dąbrowicki, powołał też do życia siedzibę pijarską w Lubieszowie, zwanym Nowym Dolskiem. Początek tej fundacyi uczyniony został już w roku 1689, kiedy zaczęto budować drewniany kościół i sprowadzono pierwszych Pijarów, którzy tu utworzyli rezydencyę stałą, ale aktyfikacya zapisów i uposażenia nastąpiła dopiero w lecie 1693 roku; wziął w tem udział Jan Karol Dolski i jego druga małżonka Anna z Chodorowskich. Marszałek w. l. zapisał im 45,000 zł., zabezpieczając to na swoich dwóch folwarkach, Pniównie i Wólce Pnioweńskiej, które im zaraz w posesyę prawem wyderkafowem wypuścił, a żona jego tyleż przeznaczyła, oparłszy to na kluczu trojanowskim (dwa miasteczka i trzy wioski), przez 60 lat posiadanym przez Pijarów, aż potem głośny Radziwiłł, panie kochanku, stamtąd ich wyrugował i owe ich 45,000 przeniósł na swoje miasteczko Kołki; oprócz tego mieli oni jeszcze kilka znacznych zapisów, wynoszących około 130 tysięcy złotych.

Dochody, w późniejszych czasach, z majątku i procentów od kapitałów, wynosiły do 5,000 rub. sr. i ta suma prawie zawsze całkowita rozchodziła się na utrzymanie kościoła, klasztoru, zgromadzenia, konwiktów i szkół. Szkoły otworzono tu w 1693 roku, ale rozwój ich zaraz na początku XVIII wieku wstrzymany został napadem Szwedów i niepokojami w kraju dość długo w ślad zatem idącemi. Początkowe dzieje tego zakładu naukowego nie są nam dokładnie znane, lecz niektóre szczegóły zacytować możemy. Przy tych

szkołach z biegiem lat powstały trzy konwikty, ufundowane przez trzech magnatów: Wiśniowieckiego, Czetwertyńskiego i Ludwika Kurzynieckiego. Oprócz tych konwiktów dla ubogich uczniów, był tu jeszcze jeden, w którym płacono za utrzymanie, z liczbą nieokreśloną młodzieży. Do roku mniej więcej 1770 liczba uczących się w szkołach Lubieszowskich dochodziła do stu, ale częściej mniej bywało.

Zależność tych szkół w zupełności od Uniwersytetu wileńskiego zainicyowała wizytata ks. Bohusza d. 10 lipca 1803 roku, który udzielił potrzebnych instrukcyi i wydał potrzebne rozmaite rozporządzenia i przepisy i wprowadził nowe ustawy.

Potem, d. 15 lipca 1805 r. zjeżdżał tu na wizytacyę ks. Filip Golański, znany profesor uniw. wileńskiego, który zostawił takie rozporządzenie: „Z postanowienia uniwersytetu podaje się do zaprowadzenia w szkole sądów polubownych w 2 instancyach — uczniowie wszystkich klas sekretnemi kreskami pięciu z siebie obiorą na ten koniec; kandydata może każdy podawać; obrany w obowiązku pozostawać powinien; wybór ma być na początku października, w dniu wolnym od lekcyi dokonany; sąd ten godzi lub sądzi; wielość ugód będzie zaletą sądu; przełożony szkół winnych uczniów do tego sądu odsyła; wyrok zaś jego wykonywać się nie może bez zezwolenia przełożonego; w naglejszych wypadkach szkolna zwierzchność ukarać może winnego wedle potrzeby sama; zaprowadza się cenzorów, którzyby winnych upominali po bratersku; będzie też i księga win za wyrokiem dwu części zgromadzenia nauczycielskiego i sądu uczniów; zapisany w tej księdze uczeń przez ciągłą i stateczną poprawę wymazany być może“. Uczniów w tym roku było tylko 140; w następnym zapisało się już znacznie więcej, ale rozruchy i marsze wojskowe wypłoszyły niemal wszystkich z Lubieszowa. Dnia 26 czerwca 1808 r. Jacek (Hiacynt) Krusiński, głośny i sławny w swoim czasie dyrektor szkół świsłockich, wizytował szkoły lubieszowskie, zalecał podźwignięcie języka łacińskiego i zaznaczał potrzebę gruntownej jego znajomości, a także zwracał uwagę nauczycieli, aby pilnowali czystości języka polskiego i niekaleczenia go obcemi naleciałościami; utrzymywał on także, że nauka chrześciańska, historya biblijna uczniom dwu klas niższych wiele czasu zabierają, należy się je z pomiędzy nauk szkolnych wyłączyć, a natomiast te nauki w niedziele i dni świąteczne uczniom dawać. W rok potem liczono uczniów 141. Wskutek pożaru miasteczka w 1811 roku, a więc i trudności w wyszukaniu mieszkań dla uczniów, i wypadków politycznych roku następnego, uczącej się młodzieży było znacznie mniej, niż zwyczajnie i liczba jej zaledwo do sta dochodziła.

W tym czasie szkoły lubieszowskie, choć się nazywały powiatowemi, ale miały znaczenie gimnazyalnych i po ich ukończeniu zupełnem można było do uniwersytetu wstępować; klas było 2 niższych i tyleż wyższych z kursem dwuletnim, więc je też nazywano 3, 4, 5 i 6 tyle co w gimnazyach. Popisy roczne odbywały się uroczyście w przytomności kuratora honorowego Twardowskiego, ks. Kotiużyńskiego, uczonego regensa nowicyatu,

i licznie zebranego obywatelstwa. Ze wszystkich nauczycieli jeden tylko ks. Pajewski miał wykształcenie uniwersyteckie, ale nie można było im wszystkim odmówić dobrych chęci w nauczaniu i gorliwości, postępy jednak uczniów nazywa wizytator niewielkimi.

Klasztor miał własną aptekę, a więc dogodność i pomoc dla chorych uczniów. Mieszkania uczniowskie przeważnie były nieszczególne, a tylko w dworkach pijarskich wygodniejsze, ale takich było jeno kilka. Za mieszkanie z opałem płacono zwykle 3 rs. (naturalnie rocznie); stół kosztował rozmaicie: od 5 rs. do 15, a nawet do 30; za dozór domowy dawano od 2 do 15 rs., klas pięć znajdowało się w oficynach, szósta w klasztorze i tam, zapewne, się mieściła klasa początkowa; nauczyciele mieszkali w klasztorze i tam też gabinety, fizyczny i matematyczny, umieszczono. Uczniów w 1817 roku było 193, w 1818—180.

Wizytator zaznaczył, że postępy w naukach uczącej się młodzieży wogóle były niewielkie, a „w używaniu metoda mówienia lekcyi na pamięć nie zaś swojemi słowami, okazała się tu, jakoteż i wszędzie, najszkodliwszą“; zalecił więc, aby tego na przyszłość unikać, również, aby kary cielesne nie były zgoła używane. Wizytator zakończył swoją czynność oświadczeniem, że najmilszym dla jego serca jest obowiązkiem, iż może mieć okazyę wyrazić tutejszemu zgromadzeniu nauczycielskiemu wdzięczność i podziękowanie za jego pracę i starania względem młodzieży, powierzonej jego opiece i czuwaniu.

Po roku 1825 w Lubieszowie, jak i innych tego rodzaju zakładach naukowych, była już tylko szkoła powiatowa we właściwem tego słowa znaczeniu, do studyów uniwersyteckich nie prowadząca. Otóż w takiej już szkole w 1828 roku uczyło się chłopców 128, a w roku następnym 125.

Sprawowanie się uczniów i postępy w naukach—dobre.

Jak wiadomo, po roku 1830 wszystkie prawie szkoły dawne zaraz pozamykano, lubieszowska jednak trochę dłużej istniała i dopiero dnia 10 grudnia 1834 roku swój żywot zakończyła, działając i egzystując lat 140. Klasztor pijarski jeszcze tam został wtedy i nawet po skasowaniu innych bardzo był liczny, a studya i nowicyat, trwające tam dłużej, czyniły to miejsce uświetnione pobytem wielu znakomitych i głośnych w swoim czasie osobistości Scholarum Piarum. Wiadomo, że ks. Lwowicz i ks. Maciej Brodowicz, Filareci, koledzy Mickiewicza tutaj też przebywali. Znakomity biskup wileński. ks. Adam-Stanisław Krasiński, w 1827 roku przyjechał do Lubieszowa, mając zamiar zostania pijarem i poświęcić się nauczaniu. Co prawda kwestya jego „pijarstwa“ dotąd nie jest dokładnie zbadana, bo profesyi nie składał, ale zasługi jego wielkie i doniosłe ogólnie są znane. Około roku 1852-go skasowano wreszcie siedzibę Pijarów w Lubieszowie.

3. Międzyrzecz Korecki, (inaczej Collegium Interamnense) na Wołyniu. Dominik Jerzy Lubomirski, podkomorzy koronny, w końcu wojewoda krakowski, sprowadził tutaj Pijarów i uposażył w 1702 roku; dwaj jego synowie też im świadczyli, a nowi nabywcy Międzyrzecza Radwanowie-Steccy

także pamiętali o ich potrzebach. Dominik Jerzy Lubomirski zbudował tu naprzód drewniany kościół i klasztor i zapewnił dochody, zapisawszy sto tysięcy złotych, które oparł na Międzyrzeczu, obowiązując siebie i swoich sukcesorów 7% od tej sumy opłacać; oprócz tego nadał jurydykę na przedmieściu, zwanem Zastawie, oraz plac na cegielnię za miastem i miejsce na ogrody, wolne mlewo, prawo łapania ryb, a na kahał miejscowy włożył obowiązek dawania do kościoła 16 kamieni łoju i 2 wosku; synowie zaś jego dali na wieczność wioskę Charuczkę o pół mili odległą od Międzyrzecza i jeszcze niektóre place.

W drugiej połowie XVIII w. założono tu konwikt na wzór warszawskiego dla dzieci obywatelskich, który wielką był pomocą materyalną dla całego kolegium, konwiktorowie bowiem płacili po 1000 zł., a z pokojowcem po 1,200.

Szkoła międzyrzecka początkiem swoim sięga zapewne roku 1703. Wizytator pijarski z 1710 roku wzmiankę o szkole czyni, zabraniając używać do posług uczniów ze szlachty; prowincyał ks. Cypryan Machowski w pięć lat potem w wizycie swojej zaznacza, żeby w szkołach wielkiemi karami cielesnemi nauczyciele nie upominali, ale jeśli co będzie do poprawy w uczniach, niech się to wykonywa bez uniesienia, według przepisów konstytucyi, trzema, a najwięcej pięciu „plagami“ karcąc, żeby przez nierozważne karania nie tępiły się umysły. Z ramienia Kom. Eduk. zjeżdżał tu w 1774 r. na wizytacyę ks. Adam Jakukiewicz i najlepsze o tych szkołach złożył świadectwo. W tym czasie prefekt ks. Petrycy Skaradkiewicz fundusz na zakład ten wyjednał, nauczycieli obcych języków z Warszawy sprowadził, konwikt znacznie powiększył. Komisya Edukacyjna wysyłała ustawicznie wizytatorów do szkół międzyrzeckich, które coraz to większem cieszyły się powodzeniem. Pomiędzy rokiem 1781 i 1790 liczba uczniów dochodziła niekiedy do 320. Ks. Szczepan Hołowczyc w 1782 roku wizytował te szkoły i tak o tem donosił: „Liczba uczniów wynosi do 250, nauczycielów z prefektem 4; doświadczenia klas zabawiły ogólnie przez godzin 10; we wszystkich znalazłem zachowane rozłożenie nauk i godzin w Ustawach przepisane; uważałem korzyść w uczniach, a pilność w nauczycielach; ks. rektor Szybiński stara się jaknajusilniej, aby pełnione były Komisyi przepisy, do czego sam zawsze przytomny popisom zachęca młódź i swe zgromadzenie; język niemiecki dawany był przez osobę zakonną. Zdrowie służyło wszystkim, wszakże co do stancyi uczniowie nie mają należytej wygody w mieście żydami osadzonem. Ks. prefekt doziera dyrektorów i przestrzega ochędóstwa; kilku zuchwałych dyrektorów i uczniów... oddalił ze szkół“.

W roku 1785 zgromadzenie nauczycielskie prosiło wizytatora, czyby nie można wprowadzić wszystkich postów, i uroczystości podług jednego tylko obrządku i stylu, a to dla uniknięcia przerw i przeszkód w nauczaniu. Z jakim to było skutkiem — nie wiemy.

W roku 1797 odłączono kolegium międzyrzeckie od prowincyi Koronnej i wcielono w skład prowincyi pijarskiej osobnej w zaborze rosyjskim.

W roku 1799 zaczęto w szkołach w Międzyrzeczu wykładać język rosyjski.

Na początku XIX wieku było uczniów 274; z nich uczyło się po rosyjsku 110, po niemiecku 70, po francusku 98, rysunków 10. Nauczyciele Pijarzy nie pobierali żadnej pensyi; nauczycielowi języka rosyjkiego płacono 200 r., niemieckiego i francuskiego, (jeśli niebyli Pijarzy) 72 r. 50 kop.; nauczyciel rysunków otrzymywał od każdego ucznia 3 ruble na miesiąc; nadto mieli oni stół i stancyę bezpłatnie, w klasztorze. Potem pensya nauczyciela języka francuskiego i niemieckiego podwyższona została do 180 rubli.

W roku 1809 był tam pożar ogromny: runęły wieże, dach na kościele, spalił się prawie cały klasztor, spłonęła biblioteka, muzeum, sale lekcyjne etc. a liczba uczniów zmalała do 150 może z tego powodu, że na razie nie było miejsca dla większej ilości uczniów. Dopiero w kilka lat potem wszystko do dawnego doprowadzono porządku przy pomocy dziedzica (Jana Steckiego, chorążego koronnego) i innych obywateli, nauczanie jednak, ile to było możliwe, bez przerwy, jak się zdaje, trwało.

W roku 1817 spotykamy wśród uczniów kl. I-szej Ignacego Hołowińskiego, przyszłego metropolitę; nauki niebardzo dobrze mu szły; po francusku i po niemiecku się nie uczył, na rysunki nie uczęszczał, a z języka rosyjskiego miał postęp — mały.

W tym czasie wśród nauczycieli międzyrzeckich znajdował się ks. Franciszek Mładanowicz, który uczył w klasach wyższych wymowy; był to syn gubernatora humańskiego, co zginął sam podczas rzezi; miał on dwoje dzieci, które do chrztu trzymał sotnik Gonta, herszt buntu; sumienie może się w nim odezwało, więc te dzieci on schował i od śmierci ocalił. Ksiądz Franciszek, urodzony w 1758 roku był wyświęcony w 1782, a siostra Franciszka poszła potem za Krebsa i opisała rzeź humańską prozą, a ksiądz miał ten fakt wierszem ułożyć. Około r. 1825 dostał on pomieszania zmysłów i w tym stanie długo zostawał, potem oprzytomniał i znowu kapłańskie sprawował obowiązki.

Później w 1825 r., nastąpiła reorganizacya szkół i w Międzyrzeczu urządzono zupełne gimnazyum: trzy pierwsze klasy nosiły nazwę szkół powiatowych, a trzy wyższe otrzymały miano właściwego gimnazyum, które tu otworzono bardzo uroczyście. W r. 1826 liczono uczniów 234; z tego czterech panującego w Rosyi wyznania, jeden luter, reszta katolików.

W szkołach międzyrzeckich oprócz wymienionego wyżej metropolity Ignacego Hołowińskiego uczyli się również: biskup wileński Adam Stanisław Krasiński, ks. Antoni Moszyński, pijar, pisarz historyczny; Szymon Konopacki, autor pamiętników, Stanisław Wikszemski, potem uczony medyk, ks. Eliasz Sieradzki, pijar, słynny matematyk, Norbert Alfons Kumelski, zasłużony w literaturze nauk przyrodniczych, i bardzo wielu innych później zasłużonych krajowi ludzi. Tu też nauki pobierał Michał Czajkowski, smu-

tnej potem pamięci Sadyk Basza, który w swoich pamiętnikach dużo nieprawdy o szkołach powiedział międzyrzeckich, patrząc na nie przez swój zepsuty pryzmat późniejszy.

Po skasowaniu szkół w Międzyrzeczu klasztor jeszcze pozostał i jakiś czas był bardzo liczny. W r. 1842 odebrano mu dobra, kapitały i wzamian tego wyznaczono 122 dziesięciny ziemi, z tych jednak tylko 70 było użytecznych.

W r. 1850 dom szkolny był już w ruinie; potem żydom go sprzedano. W r. 1853 skasowano tę siedzibę Scholarum Piarum.

Szczuczyn Litewski w dawnem województwie wileńskiem, teraz w gubernii wileńskiej w powiecie lidzkim. Jerzy Józefowicz Hlebicki, wojski połocki, w 1718 roku sprowadził Pijarów i osadził ich przy kościele parafialnym. Po jego śmierci córka Teresa, otrzymawszy Szczuczyn i wyszedłszy za Jana Scipiona, kasztelana smoleńskiego, dalej opiekowała się tą fundacyą i ją uposażyła, co sejm potwierdził w 1726 roku. Jakie ta siedziba Scholarum Piarum uposażenie odebrała i miała, tego dokładnie nie wiemy, ale znany nam stan jej dochodów około roku 1830. Jak się zdaje, należała do Pijarów wioska w powiecie lidzkim Mordasy i znaczna ilość sum zapisanych przez różnych dobrodziejów i dziedziców Szczuczyna — Scipionów, a potem Druckich Lubeckich, były też i sumy dorobkowe, co wszystko mogłoby wytworzyć wcale dostatni stan finansowy, ale z czasem procenty od sum onych w całości nie dochodziły, potem nawet od niektórych przestały wcale dopływać; procesy, z różnem prowadzone powodzeniem, pochłaniały wielkie wydatki i przynosiły straty.

Jak się zdaje, szkoły tu otworzono zaraz po przybyciu Pijarów, ale ich pierwotne dzieje nie są nam wcale znane. Łukaszewicz twierdzi, że należały one do znaczniejszych u nas; było tu seminaryum pijarskie, nowicyat, i wykładano w nich nawet wschodnie języki, może tylko dla młodzieży zakonnej. Kom. Eduk., organizując szkoły krajowe, przyłączyła Szczuczyn do wydziału litewskiego, urządzając tam szkołę podwydziałową o trzech klasach. Tu w r. 1777 znakomity Pijar, Stanisław Bonifacy Jundziłł, przywdział habit pijarski, skąd niebawem do Lubieszowa na nowicyat podążył, poczem w r. 1785 już jako kapłan był powołany do Szczuczyna na profesora. O tym swoim w Szczuczynie pobycie tak sam w pamiętnikach opowiada: „Zostałem więc przeznaczony tymczasem do uczenia w szkołach szczuczyńskich klasy trzeciej. Pierwszem mojem usiłowaniem było przeniknąć należycie ducha ustaw nowych szkolnych Kom. eduk. i oswoić się z książkami elementarnemi, których wiele już było wydanych, a do których Pijarowie dawni, równie jak do rzeczonych ustaw, nieprzezwyciężony wstręt mieli. Czytając jedne i drugie, przekonałem się o potrzebie i celu pierwszych, równie jak o rzetelnej wartości i pożyteczności drugich, a szczęśliwem zdarzeniem znalazłem podobną powolność i przekonanie w drugich dwóch młodszych kolegach swoich, w ks. Izydorze Siekluckim II-iej i nieodżałowanym, a najpiękniejszych nadziei Julianie Maliszewskim I kl. nauczycielu; podzieliwszy więc

między siebie nauki i godziny, wedle przepisów statutu szkolnego, pierwsi z Pijarów w Litwie z taką gorliwością i pożytkiem pełniliśmy obowiązki swoje, iż zdarzony nam szczęsnym losem światły wizytator w tym roku ks. Bieńkowski, nie mógł się dość wydziwić postępowi w naukach i karności uczniów naszych i porządkowi we wszystkiem zaprowadzonemu; zapisał nam w księdze wizytowej najpochlebniejsze świadectwo, a w raporcie swym do Kom. o list pochwalny dla mnie prosił. Szkoła szczuczyńska, przeze mnie urządzona, długo potem jeszcze za najcelniejszą ze szkół pijarskich w Litwie poczytywaną była. — Pobyt mój w Szczuczynie, prócz zjednania jakiejkolwiek z gorliwości o nauki sławy, tę jeszcze znakomitą przyniósł mi korzyść, iż, uczęszczając do domu mieszkających wtedy tam Scipionów, podstolstwa litewskich (Był to Ignacy Scipio, wnuk owej Teresy i Jana, kaszt. smoleńskich, współfundatorów szczuczyńskich, ożeniony z Maryanną Wodzicką; synowie ich wychowywali się w konwikcie wileńskim pod okiem tegoż Jundziłła), w ich szlachetnem towarzystwie nabyłem dobrego i przystojnego obcowania tonu i odwykłem zupełnie od wymowy i wyrazów prowincyonalnych, które powszechnie i znakomicie ziomków moich Litwinów odznaczają. W tym roku, mieszkając w Szczuczynie, dałem do druku dzieło X. Jana Beccaria o elektryczności sztucznej i naturalnej, z włoskiego na język polski przeze mnie wytłómaczone. W roku 1786 zwrócony zostałem do Wilna."

W r. 1803 nastąpiła, jak się zdaje, reorganizacya tej szkoły: wykładano trzy języki nowożytne: francuski, niemiecki i rosyjski; klas było już pięć, a w nich uczniów 104. Konwiktu jeszcze nie było, tylko 4 uczniów mieszkało w kolegium pod szczególną zakonników opieką. Apteka znajdowała się w klasztorze, a pomoc lekarską w razie potrzeby dawał nadworny doktór starościny Scypionowej. W trzy lata potem uczyło się tu w pięciu klasach 134 uczniów. W 1807 roku klas już sześć i w nich naukę pobierało 115 uczniów; w bibliotece więcej już, niż tysiąc tomów. W roku następnym uczęszczało do tych szkół 158 uczniów: ze szlachty 139, ze stanu duchownego (synów unickich kapłanów) 11, mieszczan 8; w bibliotece tomów dwa tysiące. W r. 1809 było uczniów 186 i tyleż w roku następnym. Potem mamy wiadomość o tych szkołach, zawsze jeszcze sześcio-klasowych, po roku 1820. W r. 1821 uczyło się tutaj 148 chłopców, a w 1822 roku 152.

Po roku 1825 zdegradowano Szczuczyn: była tu odtąd zwyczajna powiatowa szkoła o czterech tylko klasach, a następnie w r. 1832 szkoły zamknięto i klasztor skasowano.

Ze szkół szczuczyńskich wyszło niemało znanych osobistości, a byli nawet znakomici. Przypominamy, iż tutaj się uczył Domejko Ignacy, urodzony w Niedźwiadce, w Nowogródzkiem 1802 roku, od r. 1812—1816 przebywał on w szkołach szczuczyńskich, a ukończywszy je, studyował w Wilnie. Tak zwanym dyrektorem domowym Domejki w Szczuczynie był Onufry Pietraszkiewicz w 1810 r. w IV klasie, słynny Filaret, starszy od niego i pierwej tam szkoły ukończył, bo w 1819 r. już i w uniwersytecie wileńskim

ostateczny złożył egzamin. Głośny ks. Maciej Dogiel i Julian Korsak, który się urodził nawet w Szczuczynie w 1807 roku (matka jego potem utrzymywała tam u siebie studentów na stancyi), również tutaj nauki pobierali. Z nowogródzkiego, które się tak świetnie zaznaczyło w naszej przeszłości dziejowej, uczyło się tutaj niemało młodzieży, która potem wybitne zajmowała stanowiska, a też i z innych powiatów dążyła do Szczuczyna młódź, chciwa wiedzy i oświaty, a potem starała się być pożyteczną swemu społeczeństwu: tacy Wolmerowie, Eysymontowie, Jodkowie, Malewicze, Rymkiewicze etc. etc. należą właśnie do takich osobistości. Adolf Kobyliński, następnie dziedzic Czeszewli, w Nowogródzkiem, gdzie zgromadził pamiątek wiele ojczystych, książek, numizmatów, wreszcie Obuchowicze z Lipy, gdzie piękne archiwum i księgozbiór były, też czerpali wiedzę w Szczuczynie.

5 Wilno. Do Wilna sprowadził Pijarów ks. Brzostowski, biskup wileński, w 1722 r., używając ich początkowo do usług duchownych, ale umarł, nie zdążywszy im stałego funduszu uczynić, o co Pijarzy starali się bardzo, aby zdobyć sobie egzystencyę w stolicy Litwy i prawne stanowisko wyrobić. Te ich usiłowania nie pozostawały bez skutku: w 1726 r. August II wydał przywilej na osiedlenie się Zgromadzenia Scholarum Piarum i pozwolenie szkoły otworzyć, a Antoni Kaźmierz Sapieha, starosta merecki, 20 lipca 1729 roku zapisał im pałac Połubińskich, zwany potem Sapieżyńskim, przy ulicy Św. Ducha, duże kamienice z placami nadto i 2,000 albertynów, czyli 16,000 zł., co znaczy 2400 rs., z tem, aby z procentów utrzymywali i uczyli, aż do retoryki, sześciu ubogiej szlachty. To było początkiem dotacyi pijarskiej w Wilnie i zapewnionym funduszem na przyszłość konwiktu. W 1777 r. Pijarzy z dochodów klasztornych dołożyli 600 rubli do sumy Sapieżyńskiej i nabyli od Dominikanów dom, nazywający się Pieczętkowskich za tysiąc czerwonych złotych i na nim zabezpieczyli zapis starosty mereckiego. Tymczasem Jezuici, powołując się na przywileje swojej Akademii, że żadne inne szkoły ani w Wilnie, ani w okolicy otwierane być nie mogą, starali się wszystkiemi siłami, aby Pijarów nie dopuścić do szkół własnych. Sprawa ta ciągnęła się długo w kraju i w Rzymie, przechodziła przez różne koleje i przez znaczny przeciąg czasu chyliła się to na jedną, to na drugą stronę, czasowo to Jezuitom, to Pijarom dając przewagę i możność upewnienia się w swojej sytuacyi. Nie wchodząc też w szczegóły tej walki długiej i zawziętej bardzo z obu stron, zaznaczymy tylko, że Pijarom udało się ostatecznie wywalczyć sobie konwikt w Wilnie, trwający długo, a szkoły ich istniały tam przez krótki tylko przeciąg czasu. Powiemy osobno o jednej i drugiej instytucyi.

Jak tylko Pijarzy od Augusta II otrzymali upoważnienie nauczania, zaraz w roku 1727 konwikt otworzyli, nie bacząc na przeszkody. Regentem tego konwiktu w tym roku był ks. Jerzy od Św. Sebastyana i konwiktorów dziewięciu.

W roku 1730 tenżesam prefekt; konwiktorów 30; czterech z nazwą „Dominus", a reszta „Magnf. Domn". Retorów 8, a inni bez tego dodatku.

zapewne uczących się początkowych nauk. Wiemy nazwiska bardziej znanych rodzin, np. dwu Oskierków, kasztelaniców nowogrodzkich, Józef Ogiński, Leon Strutyński, Leon Radziwiłł, krajczyc litewski, dwu Tyszkiewiczów, Adam Niesiołowski, Michał Szwejkowski i t. d.

W latach następnych aż do roku 1753 konwiktorów bywała tu rozmaita liczba stosownie do okoliczności i położenia, w jakiem się sprawa Pijarów wileńskich znajdowała; często sytuacya konwiktu stawała się niepewna, środki nie dopływały, więc szło to niejednokrotnie nawet niezupełnie legalnie; w każdym razie konwikt ten starszy od warszawskiego. Wszystko się na lepsze zmieniło od roku 1753, kiedy nastąpiła ugoda z Jezuitami i wskutek tej umowy, wyrokiem sądu asesorskiego potwierdzonej, ulegalizowało się zupełnie położenie konwiktu, a ks. Maciej Dogiel, który po Łukaszu Rosoleckim objął rektorat w Wilnie, gorliwie się sprawą i nowem urządzeniem tego konwiktu zajął, tym razem na wzór nazareńskiego w Rzymie i Konarskiego w Warszawie. Sam ks. Konarski przybył do Wilna w tym celu, a ks. Dogiel przy pomocy króla i kanclerza litewskiego M. Czartoryskiego, dom na konwikt nabył i wszystko w nim, jak należy, w ruch wprowadził. Z powodu tej rezorganizacyi jakiś czas konwiktu w Wilnie nie było, jak się zdaje.

Na nowo zreorganizowany pod okiem i staraniem Dogiela konwikt otworzono w 1756 r. i do roku następnego stał na jego czele ks. Jan Kanty Wyleżyński, jako regens; konwiktorów było wówczas 23; pomiędzy nimi spotykamy: Krzysztofa i Józefa Szczyttów kasztelaniców smoleńskich, Józefa Jelskiego, starościca pińskiego, Roberta Brzostowskiego, pisarzewicza litewskiego, Ignacego Zabiełłę, kasztelanica mścisławskiego, Feliksa Towiańskiego, strażnikowicza wiłkomirskiego, może przyszłego biskupa sufragana wileńskiego i innych.

Tak zreorganizowany konwikt rozwija się stale przez lat 50, następnie wszakże od r. 1808 widzimy już stopniowy jego upadek, chociaż funduszowi uczniowie byli przez pijarów utrzymywani, ale po naukę chodzili oni do szkół publicznych.

Dopóki Pijarzy posiadali jakie takie środki, np. z zapisu Antoniego Sapiehy, na ubogich chłopców łożyli i kształcili ich w gimnazyum, dając u siebie mieszkanie i stół, ale jak im wszystko odjęto, to już, naturalnie, tego czynić nie byli w możności, co nastąpiło w 1842 roku; zapis zaś Sapiehy przeniesiono do szkół wileńskich rządowych.

Za dawnych czasów opłata w konwikcie pijarskim wynosiła od 55 do 60 dukatów, a potem zredukowano to na ruble i płacono od 315 do 370 rubli, zapewne t. z. asygnacyjnych. Mieli Pijarzy wileńscy jeszcze drugi zapis na rzecz wychowania ubogich chłopców pochodzenia szlacheckiego; uczynił go ks. Stanisław B. Jundziłł, znany profesor uniwersytetu wileńskiego. W 1824 r. przeznaczył on w tym celu 100,000 zł-pl., czyli 15,000 rs. z tem, aby Pijarzy z procentów od tej sumy wychowywali dwóch jego krewnych, albo przynajmiej tego nazwiska, rodem z powiatu lidzkiego. Fundusz ten przeszedł potem do t. z. instytutu szlacheckiego w Wilnie.

Oprócz tego konwiktu mieli jeszcze Pijarzy wileńscy czasowo szkoły w stolicy Litwy; mianowicie kiedy w 1731 roku znane brewe papieskie „Nobis quibus" przyznawało ojcom Scholarum Piarum pozwolenie korzystania z praw i przywilejów względem uczenia i nakazywało, aby w tym względzie zaniechano niepokojenia ich, a władza świecka już uprzednio zezwoliła na szkół otwarcie, to Pijarzy we cztery lata po otworzeniu konwiktu w szkołach też swoich nauczać zaczęli. Liczba uczniów do r. 1739 dochodziła rocznie do 347, ale już w r. 1739 wydano wyrok, skazujący Pijarów na zamknięcie szkół; oni jednak jeszcze apelowali, czekali i spodziewali się, że się utrzymają, więc szkół nie zamykali i w roku następnym już tylko od retoryki zaczynając mieli jeszcze uczących się 283.

Ale się już dłużej utrzymać nie mogli. W lipcu 1741 roku szkoły te zamknięto za „kompulsem" Nuncyusza jako praejudiciosae prawom Akademii wileńskiej. Studenci, którzy do szkół pijarskich uczęszczali, ad gremium Almae Universitatis przyjęci. — Potem już się Pijarom nie udało wcale szkoły powtórnie w tem mieście otworzyć i został tylko przy konwikcie; ale ich fundusze jeszcze się powiększyły w latach późniejszych. Posiadali folwark Soboliszki zamieniony potem na Ginejciszki, Dukszty, należące do Pijarów rosieńskich, folwark Tumulin, Wielebniszki i znaczne jeszcze kapitały.

6. Poniewierz w dawnem województwie trockiem w powiecie upickim, teraz miasto powiatowe w gubernii kowieńskiej. Pijarów tutaj sprowadził w 1727 roku Krzysztof Dąmbski, starosta bernatowski, pisarz ziemski upicki, razem z ks. Krzysztofem Białozorem, prałatem katedry wileńskiej, proboszczem borysowskim. Dąmbski darował im majątek Dowmiany, a Białozór dobra Pousłów; posiadłości te nie były duże: w 1829 roku dominium dowmiańskie składało się z wioseczki Pożagiemie, dymów 12, i z jeszcze mniejszej wioski Lepsze, dymów 8; do Pousłowia zaś należały: Piktagole, Łasagole, Kiewagole, Szwangole i Sniepiszki; w tych wszystkich wioskach dymów 17; ziemi zaś jakie 12 włók; chłopi oprócz pańszczyzny obowiązani byli z każdego dymu dawać rocznie po dwie kury, po jednej gęsi i dziesięć jaj; z obu tych posiadłości przy końcu XVIII w. miano dochodu razem z czynszami, dochodami z karczmy, około 7,600 zł. i wszystko to wydawano na rozmaite potrzeby; były też niewielkie kapitały. Około r. 1822 wszystkich razem wszelkich dochodów (najwięcej z konwiktu) około 10,800 zł., a w 1828 r. zaledwo dochodziło do dziewięciu tysięcy zł.

Szkoły otworzono tam zaraz po osiedleniu się, lecz dzieje ich pierwotne wcale nie znane. Jakiś czas około połowy XVIII stulecia, były tutaj studya filozoficzne dla młodzieży zakonnej, ale trwało to niedługo. Łukaszewicz powiada, że w 1755 roku rektorował tu ks. Waleryan Jasiński, profesorem filozofii był ks. Michał Kętrzyński, a łaciny ks. Kajetan Kosobudzki. Wogóle szkoły poniewieskie przeważnie cichy żywot pędziły. Kom. Eduk. utworzyła tu szkoły mniejsze, podwydziałowe, które nigdy liczne nie były. Tak np. w 1782 r. uczniów było 87. W 7 lat potem znajdowało się

na naukach 80 chłopców; tyluż w r. 1799. W r. 1804 zmodyfikowano te szkoły i przez lat dwadzieścia były one niby na stopie gimnazyalnej: 2 klasy niższe, a dwie wyższe z kursem dwuletnim, co 6 lat nauki tworzyło. Ilość uczących się czasami była trochę znaczniejsza; i tak w 1803 roku 99, ale w 1809—67, i mało co więcej w roku następnym. W r. 1812 i po nim ilość uczniów znacznie zmalała z powodu wojny i niepokojów w kraju; potem zaczęła się powoli podnosić; w 1817 r. — 90, a w następnym 175. W roku 1821 przysłano tam na profesora wymowy, historyi i prawa ks. Antoniego Moszyńskiego, znanego potem literata i historyografa Zgromadzenia; był on tutaj lat parę. Wypadki 1824 roku odbiły się i tutaj smutnem echem; uczniowie tych szkół bracia Więckowicze dzielili losy wychowańców szkół innych, co w tym czasie wycierpieli z powodu owych wydarzeń. Po roku 1825 pozostawiono w Poniewieżu tylko właściwą powiatową szkołę. W r. 1826 liczono w niej uczniów 102; w r. zaś 1828 — 114; ale już w następnym liczba ta spadła do 77. Z głośniejszych później ludzi, którzy w tej szkole nauki pobierali, należy wymienić inżyniera Stanisława Kierbedzia, a także Wawrzyńca Gucewicza, znanego w swoim czasie profesora architektury w uniwersytecie wileńskim.

7. Werenów, przedtem Błotno, miasteczko w powiecie lidzkim, posiadłość Scipionów, którzy tu fundowali siedzibę pijarską. Mianowicie Jan Scipio de Campo, kasztelan smoleński, z żoną swoją i z synem Józefem w roku 1735 sprowadził tu Pijarów i dał im uposażenie 50,000 zł., opartych na różnych dobrach; potem otrzymali ojcowie Scholarum Piarum 22,000 ze spuścizny po Wojciechu Stecewiczu; zapewne były też jeszcze jakie inne legaty. Scipionowie zbudowali tam nowy kościół i pomieszczenie dla Pijarów, którzy zjechali w roku następnym w osobie ks. Jana Boguckiego, superyora i ks. Teodora Borkowskiego, kaznodziei i nauczyciela, skąd wnioskować można, że o szkole zaraz pomyśleli, a w r. 1737, jakoby miano nawet dwie klasy otworzyć i noszono się z myślą, aby i retorykę rozpocząć, jednak szczegółów o tem ich nauczaniu nie mamy. Ks. Bogucki dwa trienia rządził tym domem, usilnie się starając, aby świątynię rychło podźwignąć i należycie wszystko uczynić. Jak się zdaje, po r. 1738 szkoły te razem wtedy z innemi, uległy kasacie, jednakże według wszelkiego prawdopodobieństwa, około r. 1753, kiedyto zawarli Pijarzy z Jezuitami ową konwencyę, o której wspominaliśmy wyżej, znowu szkoły w Werenowie funkcyonować zaczęły i jest wspomniany wtedy prefekt werenowski ks. Antoni Ostrowski.

O szkołach w ostatnich latach w Werenowie, możemy to zaznaczyć, że był tam jeden tylko nauczyciel, chociaż Łukaszewicz wymienia, nie wiemy na jakich podstawach, rektora i dwu profesorów. W r. 1756 siedzibę Pijarów i ich szkołę przeniesiono do Lidy.

8. Zelwa w dawnem woj. nowogródzkiem, w powiecie wołkowyskim, teraz w tymże powiecie w gubernii grodzieńskiej. Proboszcz zelwiański, ks. Gabryel Szmytt, w 1739 r. zapisał 15,142 zł. i darował folwark Czer-

niaki ze wsią Jastrzęble Pijarom z tem, aby w Zelwie osiedli i szkoły utrzymywali, na co się oni zgodzili. W taki sposób powstała tu siedziba pijarska. Mamy o niej wiadomość w pierwszej jeszcze XVIII w. połowie, bo tu d. 24 sierpnia 1748 r. przywdział habit Św. Kalasantego w świecie Karol Hübel, szlązak, w Zgromadzeniu Łukasz, słynny bardzo w swoim czasie malarz, którego obrazy w Lubieszowie, Dąbrowicy, w Wilnie i wielu innych miejscach, niegdyś bardzo chwalono, przyznając mu talent niepośledni. Komisya edukacyjna już tu szkół nie zastała, ale jeszcze przy końcu XVIII w. dekretem trybunału przynaglano Pijarów, aby wymaganiom zapisów, co się szkół tyczy, uczynili zadość. Szkółka parafialna długo potem tu się znajdowała.

9. Łużki, (w języku urzędowym pijarskim—Waleryanów, Valerianovia), w dawnem województwie połockiem, teraz w gubernii wileńskiej w powiecie dziśnieńskim. Kasztelan połocki Waleryan Żaba, gorliwy o chwałę bożą i edukacyę młodzieży, do dóbr swoich Łużek, sprowadził Pijarów, nadał im potrzebne place na kościół, kolegium i szkoły, oddzielił z klucza łużeckiego folwark i to wszystko w r. 1741 w trybunale litewskim Pijarom przyznał i zatwierdził. Oprócz tych dóbr, posiadali Pijarzy jeszcze niektóre zapisy. Szkoły zaraz otworzyli i gorliwie w nich pracowali do r. 1831, kiedy je skasowano razem z klasztorem. Liczba uczącej się tam młodzieży bywała rozmaita, ale nigdy nie dochodziła do 200.

10. Rosienie. Pijarzy fundowani tutaj przez Ludwika Sienickiego pomiędzy rokiem 1743 — 1746 i przez niego uposażeni; mieli nadany folwark Dukszty pod Wilnem, który dla odległości zostawał w dzierżawie u Pijarów wileńskich. Utrzymywali oni tu szkołę wyższą, która przez Komisyę edukacyjną zamieniona została na podwydziałową o trzech klasach, lecz w 1803 r. podniesiono ją do rzędu wyższych, na równi z gimnazyami stojących, i taki stan przetrwał do r. 1828, a potem była tu zwyczajna powiatowa szkoła, zamknięta ostatecznie po roku 1831. Szkoła ta pod względem doboru nauczycieli, oraz wykładu nauk, a także porządku, miała pierwszeństwo nad innemi na Żmudzi szkołami i jedno tylko gimnazyum w Krożach wyżej od niej stawiano. Pomiędzy głośniejszymi uczniami tej szkoły byli: ks. Maksymilian Staniewski, sufragan archidyecezyi mohylowskiej, długo nią rządzący, poeta Sylwester Walenowicz, piszący po polsku i żmudzku, a także Tomasz Dobszewicz, profesor teologii przy uniwersytecie kijowskim, autor ciekawych „Wspomnień z czasów, które przeżyłem“ (Kraków 1883), zmarły w Żytomierzu 1881 r. jako archidyakon katedralny łucki.

11. Wiłkomierz w dawnem woj. wileńskiem, miasto powiatowe, a teraz w gubernii kowieńskiej jest stolicą powiatu tej nazwy. Na sejmikach powiatowych zebrana szlachta w Wilkomierzu w 1742 r. uchwaliła sprowadzić tu Pijarów i porobić dla nich zapisy. Pijarzy przybyli we trzy lata potem i objęli zebrany fundusz. Teodor Chomicz, miecznik smoleński, darował im w tem mieście swój dwór z placem i prawem zastawu ofiarował posiadłość Konczyszki, legując na tem talarów bitych 1112; Adam Żemborski,

krajczy upicki, także prawem zastawu przeznaczył dobra Pomucze, a na nich 22,400 talarów dla Pijarów darował, którzy potem, dopłaciwszy za pierwszy majątek 4,000 zł. a za drugi 8,000, nabyli jedno i drugie na dziedzictwo; nadto przybyły później jeszcze inne nabytki i zapisy, wszystko to przywilejem królewskim 1754 r. i konstytucyą sejmową 1774 r. zatwierdzone zostało. Posiadali też miejscowi Pijarzy jeszcze rozmaite sumy legacyjne i dorobkowe, wynoszące mniej więcej jakich 47,000 złotych, 700 dukatów i około 8,000 rubli; sumy te to się zwiększały, to się zmniejszały, stosownie do okoliczności, a procenty od nich, jak zwykle, często zawodziły.

Według wszelkiego prawdopodobieństwa Pijarzy zaraz po przybyciu nauczanie rozpoczęli, szkoły więc te mogą się datować od roku 1745. Łukaszewicz podaje personel pedagogiczny w dziesięć lat potem: rektorem był ks. Erazm Izdebski; o nim skądinąd wiemy, że miał tam wielkie zasługi położyć; w aktach kapitulnych zapisano pochwały dla niego, po śmierci zaś nakazano szczególne nabożeństwo. Potem działalność kolegium Wiłkomierskiego zaznaczyła się, że się tak wyrazimy, w kierunku poetycznym: wstępującego na starostwo wiłkomierskie Jana Eperyasza w 1765 roku powitało kolegium „Oratio de laudibus Joannis Eperyasz“, (Wilno w druk. S. P. 1765) i znowu w tym samym roku wiersz do pani Maryi-Racheli z Pietkiewiczów Eperyaszyny, starościny, zapewne żony Jana, (Wilno tamże.) Na większą już skalę była napisana tragedya „Jugurta“ przez profesora poetyki z Wiłkomierza, ks. Jerzego Zbikowskiego, a odegrana przez uczniów miejscowych dnia 6 lipca 1766 roku, drukowana w tymże roku w Wilnie, i dedykowana Morikonim, Michałowi i Katarzynie z Tedwenów, pisarzostwu ziemskim wiłkomierskim, benefaktorom owej siedziby pijarskiej.

W początkach w. XIX ilość uczniów w szkołach wiłkomierskich nie przewyższała 56-iu. W r. 1804 dom szkolny zabrano na składy wojskowe, musiano więc nauczanie zredukować ad minimum; istniała tam wtedy tylko szkółka parafialna. Nauczyciel jeden ks. Antoni Lenczewski miał stałych uczniów 5, z tych 4 Pijarzy utrzymywali swoim kosztem. Ks. rektor Słuchocki tak o tem referował uniwersytetowi wileńskiemu: „Miasto Wiłkomierz, mające najwięcej mieszkańców i właścicieli domów żydów, nie może wygodnie mieścić oficerów, urzędników i palestry, stąd też klasztor pijarski przeznaczany bywa pospolicie już to na przyjazd osób rządowych, już to na pierwsze potrzeby pomieszczenia wygodniejszego, przez co i szkoły i uczniowie zostali w niesposobności utrzymania się w tem mieście“. Taki stan trwał do roku 1809, jak się zdaje. Potem szkoły dźwignęły się nieco i do roku 1812 uczyło się tutaj około 60-iu uczniów; następnie znowu w naukach przerwa aż do roku 1816; zaczęto nanowo podjęte nauczanie, mając uczniów 21 i dwóch do nich nauczycieli. Mieszkanie szkolne tak zrujnowane powróciło do władzy swojej, że długo jeszcze czekać trzeba było, aż wszystko to się urządziło należycie. W tym czasie pomyślano też o powołaniu do życia konwiktu. W r. 1820 już z górą stu uczniów na naukach w Wiłkomierzu zostawało i taka liczba trzymała się tutaj do roku 1825 mniej więcej; potem znowu zmniejszenie od 70—80.

W 1835 roku zjeżdżał tam na rewizyę Protasow i orzekł, że szkoły te pod każdym względem na lepszej są drodze, pomimo tego jednak wnet potem zamknięto je zupełnie. Klasztor i kościół pozostały jeszcze czas jakiś. Po roku 1842 ta siedziba pijarska stała się już klasztorem nadetatowym, to jest przeznaczonym na kasatę, która też tu nastąpiła w 1845 roku; zakonników posłano do innych klasztorów, a kościół i kolegium oddano władzy cywilnej.

12. Witebsk. Pijarzy zostali sprowadzeni tutaj przez Andrzeja i żonę jego Annę Łapównę Swirszczewskich, obywateli miasta Witebska, co miało nastąpić pomiędzy rokiem 1751 — 1753. Z początku stowarzyszenie szkół pobożnych miało tam z tej fundacyi tylko place, ogrody i niewielką sumę pieniężną, 1,000 talarów, od donatorów, którzy też zbudowali kościół drewniany i takiż klasztor; potem przybyły inne legaty, które wynosiły około 3,000 talarów, otrzymali też Pijarowie pod miastem niewielką jurydykę; oto i wszystko, co oni na początku mieli. Szkoły, zapewne, tam rychło po przybyciu otworzyli. Łukaszewicz podaje tam personel pijarski w 1755 roku.

Pijarowie, jak i inne zgromadzenia zakonne, w swoich szkołach dawali przedstawienia teatralne; wiemy o jednym takim w Witebsku scenicznym występie. Tytuł jego taki: „Artazar“, tragedya cyczystym wierszem napisana i podczas licznego zgromadzenia w szkołach witebskich Scholarum Piarum reprezentowana w 1765 r.“ (Wilno, w drukarni S. P, z podpisem X. J. Kuszel S. P.). Zdaje się, że autorem tego utworu właśnie był ks. Józef od Św. Michała Kuszel.

Szkoły tutejsze wraz z siedzibą pijarską istniały tutaj do września 1785 roku, kiedy to wszystko przeniesiono do Dubrówny, o której mowa potem będzie. W Witebsku do pilnowania kościoła i odprawiania mszy świętej pozostał jeden tylko kapłan z braciszkiem.

Jednakże w r. 1798 Pijarzy znowu do Witebska powrócili i dawną tam kontynuowali działalność. Z początku mieszkało tam 8 zakonników, a później 12: fundusze znacznie się powiększyły, bo oprócz dawnych, przybyło uposażenie Dubrówny, o czem powiemy niżej, a powstały też nowe zapisy. Zaraz tedy zaprowadzono nanowo w Witebsku Convictus nobilis, a obok tego istniał konwikt dla ubogich; w konwikcie szlacheckim w 1800 roku było 3 uczniów, w następnym 14 i w 1802—10.

Od r. 1802 do 1819 urząd rektora w szkole witebskiej piastował ks. Aleksander Turski, mąż wielkiej nauki i energii, jako wytrawny pedagog, założył tu ogród botaniczny, oranżeryę, urządził laboratoryum chemiczne, gabinet fizyczny i mineralogiczny, uporządkował i powiększył bibliotekę, budowy klasztorne poprawił i powiększył, aptekę sprowadził, w szkołach rygor należyty zaprowadził i nauczanie wysoko postawił, sam często fizykę i chemię, jakoteż język francuski wykładał doskonale.

W roku 1812 i 1813, jak się zdaje, szkoły były zamknięte. Następnie w ciągu lat 1815, 1816 i 1817 do października nie było szkół w Witebsku; powody tego nie są zupełnie znane; znaleźliśmy jedną notatkę w tej spra-

wie, że—nie przysłano od prowincyała nauczycieli, aż wdanie się w to księdza Turskiego spowodowało w październiku 1817 roku otwarcie szkół. Przy końcu maja 1818 r. wizytował je Cyryl Konarowski — Sachowicz, dyrektor szkolny gubernii witebskiej; uczniów wtedy liczono 32, w konwikcie 7. W roku następnym zwiedzał szkoły Jan Budziłłowicz, dyrektor szkół gubernii wileńskiej; było to już po śmierci ks. Turskiego. Wizytator mówi o dobrych chęciach nauczycieli i znacznych postępach uczniów, których było w tym roku 35-iu.

W następnym roku znowu wizytował szkoły Konarowski, który akt zapisał własnoręcznie po rosyjsku, co się stało raz pierwszy i ostatni, zwykle bowiem pisano po polsku. Uczniów zapisano 33 (chociaż w innem miejscu zanotowano, że ich było natenczas 46; wogóle liczby nie są bardzo dokładne i pewne nawet). Dnia 21 czerwca 1821 roku zjechał na wizytacyę szkół Ignacy Reszka, znany profesor uniwersytetu wileńskiego.

Przy egzaminie publicznym tego roku, dnia 26 czerwca, znajdował się wicegubernator Mohuczy, Roman Horbaczewski, radca I departamentu, Plater, prezydent II departamentu i wiele bardzo obywatelstwa. Uczeń klasy czwartej, Stanisław Żaba, miał mowę powitalną, a na końcu tego aktu uczeń klasy trzeciej, Józef Papkiewicz, w mowie po rosyjsku złożył podziękowanie zebranej publiczności za udział w tem święcie szkolnem, a profesorom za pracę w nauczaniu.

Przy końcu grudnia tego roku odbył się jeszcze egzamin prywatny, półroczny i przy tej okazyi wymieniona klasa piąta, która powstała tym sposobem, że liczono inaczej: zamiast dwu trzecich, uczyniono jedną, a potem następowała czwarta i piąta. Ilu było uczniów w roku szkolnym 1821—1822 — niewiadomo, gdyż księga zapisów uczniów z tego czasu zdefektowana. Po wakacyach roku 1822 szkoły pijarskie zamknięto, a siedzibę zakonną przeniesiono,zazem ze szkołami, do Połocka. Po wyjeździe Pijarów z Witebska nic już z kolegium nie zostało: klasztor z czasem zniszczony zupełnie, a z kościoła urządzono kirchę luterską.

13. Lida. W r. 1756 przeniesiono z Werenowa do Lidy szkołę i siedzibę pijarską, z tego względu, że miasto powiatowe bardziej odpowiednie w tym względzie. Ignacy Scipio de Campo, naówczas starosta lidzki bardzo się o to starał i wszystkie zapisy ojca swego i dziada, przelał na dom lidzki, który też nowe tu otrzymał opatrzenie i miał dwa konwikty: dawny Stecewicza i drugi z zapisu Tomasza Migdałły z r. 1781 na jednego ucznia z tego rodu lub najbliższej donatora familii.

Od początku XIX w. klas w Lidzie było cztery, ale uczniów zawsze bardzo niewiele (około 50).

W roku 1817 zjechał tu wcale niespodzianie, jadąc do Wilna, kurator Adam Czartoryski i wnet udał się do szkoły i sam „doświadczał postępu uczniów“, a tak był nim ucieszony, że dziękował rektorowi i całemu nauczycielskiemu zgromadzeniu. W dziesięć lat potem zwiedzał szkoły rektor wileński Pelikan, i też oświadczył swoje zadowolenie. W r. 1831 szkoły zamknięto, a klasztor jeszcze istniał lat kilkanaście.

14. Drohiczyn podlaski. Po skasowaniu Jezuitów Kom. eduk. oddała kościół, kolegium i szkolne gmachy w Drohiczynie Pijarom, którzy tu otworzyli szkołę w 1774 roku i mieli ją do r. 1831. Komisya wyznaczyła im rocznie 4,200 zł.. Szkoły tutejsze za dawnych czasów były dość uczęszczane; już w drugim roku istnienia liczyły, jakoby, 214 uczniów, a w 1785 podobno dochodziło do 285; a oprócz tego mieli tu Pijarzy domus probationis, to jest nowicyat dla swoich kleryków. Była też tu znaczna po Jezuitach biblioteka, którą spisał i uporządkował ks. Szymon Bielski, znany autor dzieł wielu.

Z pomiędzy uczniów kształcących się w Drohiczynie, zasługuje na wzmiankę ks. Krzysztof Kluk, znakomity nasz naturalista; z początku uczył się on tutaj jeszcze u Jezuitów, poezyę zaś i retorykę u Pijarów tutaj i w Łukowie przechodził.

15. Dubrówna, vel Dąbrówna, miasteczko nad Dnieprem obecnie w gubernii mohylowskiej. Ogromne te dobra nabył znany Grzegorz Potemkin od Sapiehów, a z dawnych czasów byli tu Bernardyni, którzy niewiadomo dlaczego nie podobali się nowemu dziedzicowi; pozbył się więc ich łacno i sprowadził z Witebska Pijarów, którzy pozostawali tutaj od września 1785 r. do lata 1797. Potemkin zapisał im znaczny majątek Azarkowo. Zaraz zaczęły tutaj funkcyonować i szkoły, ale ich dzieje nie są nam prawie znane. Po powrocie Pijarów do Witebska przestały one, rzecz naturalna, istnieć w Dubrównie.

16. Połock. Spuściznę po Jezuitach w Połocku otrzymali Pijarzy. We dwa lata po wydaleniu Towarzystwa Jezusowego rząd powołał Pijarów do Połocka, aby się tam zajęli wychowaniem młodzieży i zarządzali szkołami. Z t. zw. sum pojezuickich przeznaczono dla nich rocznie 28,000 rubli asygnacyjnych, oddano im kościół pojezuicki, budynki, bibliotekę, gabinety, rozmaite zbiory i t. d. Otworzenie szkół nastąpiło w 1822 roku d. 1 września — cztery niższe klasy, a 15 t. m. rozpoczęto wykładać na wyższych, trzechletnich, kursach tego nowego zakładu. Był też tam konwikt dla internów, statuty dla niego napisał ks. K. Lenartowicz; w tym konwikcie pobierano rocznie od 500 do 600 rubli asygnacyjnych. Wszystkie prawie przedmioty wykładano po polsku; uwzględniano też języki nowożytne w szerokich rozmiarach.

Uczącej się młodzieży w 1825 roku było 248, a w roku następnym 280. Przy końcu 1823 r. pozwolono Pijarom korzystać z drukarni pojezuickiej, ale do cenzury potrzeba było posyłać do Petersburga lub do Wilna.

Szkoły te trwały bardzo krótko: przy końcu lutego 1830 roku wydano rozkaz zabrania kościoła na użytek panującego w Rosyi wyznania, a w kolegium umieszczono korpus kadetów; Pijarów zaś z Połocka usunięto.

17. Petersburg. Arcybiskup Siestrzencewicz ufundował w stolicy Rosyi kościół na przedmieściu zwanem Kołomna i oddał go Pijarom; z zapisu też Siestrzencewicza powstała przy tym kościele szkoła, w której Pijarzy nauczali, ale potem i świeccy księża; w takim charakterze był tu na profeso-

ra powołany w jesieni 1837 r. ks. Stanisław Krasiński, przyszły biskup wileński. Pijarzy byli tu czynni jeszcze w połowie XIX stulecia, potem powoli wymarli.

Właściwie mówiąc, Pijarzy nie stworzyli własnego zupełnie, organicznie całego systematu wychowania i nauczania, jak Jezuici (Ratio atque institutio studiorum), ale ich konstytucye zakonne, tyczące się tak planu naukowego, jak i organizacyi szkół, z czasem wytworzyły pewną jednolitość pedagogiczną, przestrzeganą zwykle w ich szkołach, w których trzymano się tych przepisów ściśle i powszechnie, nim reforma Konarskiego i Komisya edukacyjna nie zmodyfikowały wielu rzeczy w zakresie nauczania, wprowadzając wiele pożytecznych inowacyi, co też i do szkół weszło pijarskich; lecz o reformie Konarskiego i Komisyi edukacyjnej była już mowa wyżej i te rzeczy przedstawiono zupełnie wyczerpująco, więc tych kwestyi nie będziemy wcale dotykać, tylko słów kilka powiemy, jak wyglądały szkoły pijarskie u nas przed Konarskim, którego jednak postulaty na Litwie nie zaraz i nie odrazu weszły w życie i dla prowincyi litewskiej pijarskiej powstała jakby osobna, nawet trochę odmienna norma w nauczaniu po szkołach pobożnych, zaznaczona w znanem dziele ks. Jerzego Ciapińskiego S. P., wydanem za staraniem prowincyała litewskiego ks. Kaspra Trzeszczkowskiego p. t. „Methodus docendi pro Scholis Piis prowinciae Lithuanae“ w 1762 roku.

Szkołami pijarskiemi kierował generał zakonu. Czem był generał dla całego zakonu, tem prowincyał dla swojej prowincyi. Obowiązkiem jego było pomiędzy innemi rzeczami, doglądać, aby we wszystkich szkołach jego prowincyi pod każdym względem przyzwoity panował porządek, zgodny z przepisami; szkoły zaś te powinien sam zwiedzać, albo powierzać to wizytatorom, zdolnym zupełnie do tego.

Na czele każdego kolegium stał rektor na trzy lata obierany; ponieważ jednak rektor, zajęty różnemi sprawami kolegium, nie mógł się zupełnie oddać kierownictwu szkołami, przeto ich zarząd powierzono prefektowi, który przyjmował i oddalał uczniów, czuwał nad ich w naukach postępami i sprawowaniem się w szkołach i po za niemi, miał też on prawo wglądać w dopełnienie obowiązków nauczycieli; stancye uczniów obchodził, chorych odwiedzał, mógł wstrzymać promocyę lub też do wyższej przeznaczać klasy. Prefekt bywał zwykle, chociaż niezawsze, profesorem retoryki albo filozofii; uczący tych przedmiotów nosił zwykle miano profesora, a wykładających w niższych klasach nazywano magistrami. Zakres nauk elementarnych obejmowała klasa, mająca nazwę proformy lub parvy infimy, składająca się z 3-ch oddziałów: infima legentium, gdzie uczono zasad wiary i początków czytania, w medium legentium—ciąg dalszy tego i początki arytmetyki, w suprema legentium — oprócz składnego pisania zwracano uwagę szczególną na naukę rachunków. Potem następowały 3 klasy gramatyki (przeważnie łacińskiej): infima grammaticae, w któ-

rej nauczyciel wykładał główniejsze podstawy gramatyczne, media grammaticae, gdzie już ogólne reguły gramatyczne dobrze poznane i początki składni, suprema grammaticae albo syntaksa poświęcona obszernej składni, trochę budowie wierszy i czytaniu łatwiejszych ustępów łacińskich. Nakoniec trzy wyższe klasy: humanitas albo poetyka, gdzie wykładano metrykę gruntownie i czytano wyjątki z Owidyusza, Horacego i innych poetów i uczono się na pamięć różnych utworów poetycznych i prozą; w retoryce czytano Swetoniusza, listy Cycerona etc., słuchano historyi starożytnej, polskiej, prawa i pisano wypracowania podług reguł przy czytaniu autorów wskazanych; w filozofii przechodzono logikę, metafizykę, etykę, geometryę i inne matematyczne gałęzie, filozofia była podług zasad Tomistów. Ta klasa nie we wszystkich znajdowała się kolegiach, a zwykle na retoryce kończono kurs nauk. Uczniowie byli obowiązani mówić w domu i szkole po łacinie. Lekcye trwały od 8 do 11 zrana, i od 2 do 4 po południu; we czwartki bywała rekreacya. Szkoły pijarskie były bezpłatne. Spotykamy tam zwyczajne w onych czasach urządzenia: pars romana i pars graeca, notam liguae, t. j. tabliczkę drewnianą z literami N. L., którą dawano tym, co po łacinie nie mówili, przechodziła ona z rąk do rąk, a ostatni posiadacz otrzymywał karę: „przez czas obiadu kilka „placent“ w rękę, na noc kilka plag w siedzenie“; także bywali w klasach dyktatorowie, imperatorowie, audytorowie, cenzorowie, a przy szkołach t. z. pauprowie, t. j. ubodzy uczniowie, mający z klasztoru lub kolegium utrzymanie; sodalitas Mariana z promulgacyami, z sodalisami, z rozmaitymi urzędnikami tego stowarzyszenia też była.—Do nauki religii używano Kanizyusza, Summa doctrinae christianae. Jako podręcznik do gramatyki był Alwar w wydaniu skróconem. W klasach gramatyki czytano bajki Fedra, a także Neposa, w syntaksie—Eutropiusza i Cezara; w poetyce—Owidyusza, Horacego, Liwiusza i Kureyusza. Do retoryki używano podręcznika ks. Michała Krausa, a także Jodłowskiego i Kalińskiego; do historyi polskiej — Kromera, do historyi powszechnej — Andrzeja Puczyńskiego; historyę prawa rzymskiego wykładano podług Rekiera. Panegiryki autorów pijarskich (Samuela Jabłonowskiego, Benedykta Zawadzkiego, Ignacego Krzyszkiewicza, Karola Boratiniego etc.) i rozmaite ich utwory poetyczne też gorliwie wertowano.

Otóż szkoły pijarskie owej, przed Konarskim, doby od jezuickich (mających jednak bez porównania lepszych i doświadczeńszych nauczycieli) różniły się niewiele; głównie w nich uprawiano łacinę i dopiero później język ojczysty bardziej uwzględniono i dodano niektóre potrzebniejsze przedmioty. Nawet z początku Alwar, głośny, a sławny w swoim czasie, był tam w użyciu; organizacya urządzeń szkolnych też bardzo do zwyczajów Jezuickich zbliżona była. Dyalogi, oracye tu i tam, z zapałem uprawiano, bo się to podobało publiczności i chętnie bardzo tego słuchano. T. z. sejmiki szkolne, np. w Piotrkowie u Pijarów, miały swoją dobrą stronę, bo młodzież nawet w zabawach szkolnych sposobiła się na dobrych obywateli.—Utrzymują, że w szkołach pijarskich karność bywała lepsza, ale faktyczne da się to do-

wieść niezawsze. Niektórzy zaznaczają, że Pijarzy nie tak hojnie, jak OO. Jezuici, szafowali karaniem—plagami, ale i temu nie można zaprzeczyć, że i one też bywały w częstem użyciu u Pijarów. Nieprzyjaciele Jezuitów starają się za zasługę poczytywać Pijarom, iż zbytecznem nabożeństwem nie obarczali uczniów swoich i nie zaszczepiali t. z. fanatyzmu, lecz w istocie i ci i owi w swoich zakładach naukowych i wychowawczych pielęgnowali gorliwie pierwiastek religijny i katolicki, jak być powinno; przyznać jednak trzeba i należy, że działalność pedagogiczna Szkół Pobożnych, jako skierowana ku potrzebom narodowym, była prawdziwie obywatelska i zacna, popierająca ład społeczny i państwowość, stojąca na straży praw Kościoła, ale także szerząca kulturę polską na najdalszych często placówkach.

Bibliografia. Józef Łukaszewicz „Historya Szkół".—Dr. Józef Bieliński „Uniwersytet Wileński". — Teodor Wierzbowski „Raporty generalnych wizytatorów" (zeszyt 24, 25, 26). Archiwum do dziejów literatury, tom I: „Wizyta szkół przez ks. Hołowczyca z 1782 r., „Zapiski i dokumenta do dziejów instrukcyi publicznej w Polsce od r. 1812 do 1821".—Archiwum do dziejów oświaty etc. tom X: „Wizyta szkół gimnazyalnych w 4 nowych departamentach księstwa warszawskiego z r. 1810", „Wizyta generalna szkół w gubernii mińskiej odbyta przez J. Twardowskiego w 1819 r.",—Kijewskaja Starina z r. 1882: „Raport generalnej wizyty z 1789 r."—„Rocznik instytutów religijnych i edukacyjnych w Królestwie Polskiem, z r. 1824, 1826/7 i 1830", (Warszawa). — „Geschichte der Piaristen—Schule zu Reisen 1774—1820", von Dr. Aug. Wundrack, (Poznań 1905). — „Nachrichten über den gegenwärtigen Zustand des Gimnasiums zu Posen im J. 1825". Prof. Czwaliny „Traktat o szkołych dawnych polskich, też pijarskich". — „Program der realschule zu Meseritz 1864". — Adolfa Sarga „Szkoły pijarskie w dawnej Polsce", Marburg 1864 r.).—„Decreta Capitulorum generalium S. P. jussu et mandato Bonaventarae Jarmański im Lit. prov. Praepositi provincialis" 1782.—„Methodus docendi pro S. P. prov. Lithuanae", (Wilno 1762), staraniem prowincyała litw. ks. Kaspra Trzeszczkowskiego, ułożone przez ks. Jerzego Ciapińskiego S. P.—„Ordens—Regeln der Piaristen mit erläuternden Bemerkungen etc." (Halla 1783).—S. Szołkowicz „O tajnych obszczestwach w uczebnych zawiedieniach siewiero-zapad. kraja". — Sbornik materyałów dla istorii proswieszczenia w Rossii, (Petersburg 1893).—„Dopołnienie k Sborniku postanowlenij po ministerstwu narodnago proswieszczenia 1803—1864, (Petersburg 1867).—„Kilka słów o dwóch szkołach dawnych na Podlasiu" (Drobiczyn), Poznań 1888.—Wspomnienie o Pijarach witebskich, Kwartalnik Litewski, I, 1. Szkoła katedralna włocławska (o Pijarach we Włocławku), Włocławek 1900.—Władysław Smoleński „Żywioły zachowawcze i Komisya edukacyjna".—„Spis ezkół w gubernii grodzieńskiej na początku XIX w." (Lida i Szczuczyn)), Poznań 1885. „Krótki rys dziejów Zgromadzenia Szkół pobożnych", napisał ks. Tadeusz Chromecki S. P. (Kraków 1880).—Encyklopedya Kościelna ks. Nowodworskiego sub voce „Pijarzy".—„Vita et Scripta... Scholarum Piarum in provincia Polona" (Warszawa 1812).—Ks. Ant. Moszyński S. P. „Monografia kolegium i szkoły pijarskiej w Międzyrzeczu koreckim" (Kraków 1876).—Ks. Ant. Moszyński „Kronika kolegium Lubieszowskiego XX. Pijarów" (Kraków 1876).—Przez tegoż autora dużo rozmaitych artykułów w „Wizerunkach i rostrząsaniach naukowych", czasopiśmie wileńskiem, jak np: „Zatargi Pijarów wileńskich z Jezuitami", „Maciej Dogiel", „Łukasz Hübel," „O Zelwie" etc. — W temże samem czasopiśmie, poczet nowy tomik XX „Wiadomość o urządzeniu konwiktu przy wyższej szkole pijarskiej w Połocku, o dyalogach w szkołach pijarskich". W tomie XI (r. 1835) szczegóły o ks. Aniele Dowgirdzie, przez ks. Ant. Fijałkowskiego, przyszłego metropolitę. W Tece Wileńskiej, № II, (r. 1857) niejakie wiadomości o Pijarach i ich szkołach na Litwie. — W Dziejach Dobroczynności też są rozmaite o Pijarach wieści.„—Propositiones Philo-

sophicae ex Phisica... in collegio Nobilium Varsaviensi S. P. 1746“ (in fol., Varsoviae stron nienumerowanych 10).—„Propositiones Philosophicae... in col.-Varsaviensi S. P. MDCCLII“ (in 4⁰ bez m. dr. stron nienum. 17). „Examen Rhetorum II anni... in colg. Nobilium S. P. anno 1766“.—„Prawidła Studentów pijarskich“ (in 8² str. 16). „Prawidła przystoyności i obyczayności dla studentów pijarskich 4 raz przedrukowane w Warszawie 1810“ (in 8⁰ kartek nienumerowanych 11). „Ex Logica et Metaphisica selectae propositiones... in colg. nobilium Vilnensi P. P.“ (in 4⁰ kart nienumer. 6).—„Selectae propositiones ex universa Philosophia... in Vitebscensi S. P. collegio“ an D. 1770. Vilnae S. P. typis).—„Wyłożenie nauk... w colg. Nobl. Warsz. S. P.“ (w r. 1784 bez m. druku).—„Informacya względem oddawania J. M. Panów młodych do kolg. Nobl. warsz. S. P.“ (bez r. i m. druku).—„Uwiadomienie o Konwikcie warszawskim XX Pijarów w Żoliborzu“, (bez r. i m. druk. str. 9).—„Popis publiczny uczniów Konwik. Warsz. Pijarów w Warszawie 1811“. „Pamiętniki domowe“ wydane przez Michała Grabowskiego (Warszawa, 1845).—„Pamiętniki Szymona Konopackiego (Warszawa, 1899). Pamiętniki ks. Stanisława Jundziła (Kraków, 1905).—Wspomnienia biskupa A. S. Krasińskiego (Kraków, 1901).„—Wspomnienia czasów, które przeżyłem“ przez ks. Tomasza Dobszewicza (Kraków, 1883).—Prócz tego znajdują się liczne rękopisy w archiwum ks. Pijarów w Krakowie, zawierające cenne szczegóły o niektórych kolegiach, a także w Muzeum Czartoryskich wizyty szkolne zakładów pijarskich i resztki zbiorów archiwalnych pijarskich na Litwie (również w rękopisach).

*

Pilność, jak etymologia tego wyrazu wskazuje (pilić, pilnować), jest dążnością dokonania jakiejś czynności z pewnem skupieniem umysłowem w jak najkrótszym czasie. Jeżeli ta dążność jest s t a ł ą właściwością jednostki, staje się c n o t ą bardzo wysoko w życiu cenioną. Do pojęcia pilności należy ograniczenie działalności do jakiejś sfery ściśle określonej, najczęściej do o b o w i ą z k ó w, które ktoś wziął na siebie dobrowolnie, albo które zostały nań włożone przez zajmowane stanowisko lub urząd. Człowieka, który zajmuje się wielu różnorodnemi czynnościami, nazywamy c z y n n y m, ale nie pilnym, a nawet n i e p i l n y m, bo jak dawne przysłowie mówi: siedem rzemiosł, czternaście nieszczęść. Pilność dotyczy spełniania obowiązków, najczęściej zawodowych, a więc można być pilnym rolnikiem, pilnym urzędnikiem, pilnym rzemieślnikiem. Ponieważ każdy interes nie znosi rozstrzelenia, pilność staje się jednostronną i odpycha czynności, które by jej mogły stanąć w drodze. Pilny urzędnik tak dalece będzie się oddawał obowiązkom swego urzędu, że nie będzie miał czasu i ochoty zajmować się innemi sprawami. Jeżeli zaś nie będzie mógł zupełnie się od nich usunąć, udział jego w nich będzie raczej bierny niż czynny. Dla człowieka pilnego praca staje się tak dalece potrzebną i tak się on nią przejmuje, że nie może się ograniczyć do jakiejś przepisanej miary czasu lecz chętnie wychodzi po za tę normę, aby dokonać tego, co przedsięwziął. Ilościowy wynik pilności będzie zależał od zdolności i zręczności pilnego człowieka. Są umysły analityczne, które umieją pracować w małym zakresie i to zajmując się, o ile możności, j e d n ą p r a c ą p o d r u g i e j. Wynik pilności takich umysłów będzie naturalnie mniejszy, niż umysłów syntetycznych, zdolnych opanować większe zakresy myśli i pra-

cować w nich równocześnie. Wynik zależeć będzie dalej od temperamentu. Pilny człowiek o temperamencie żywym, a którego tempo myślenia jest przyspieszone, dokona pilnością swoją więcej, niż człowiek z przyrodzenia powolny, nie mogący się zdobyć na szybsze działanie.

Chociaż pilność jest przywiązana do jednostki, jest jednakże cnotą społeczną i ze społeczeństwa czerpie dla siebie podnietę. Wszystkie zbiorowe organizmy ludzkie, począwszy od rodziny, a skończywszy na narodzie i państwie, potrzebują pilności czyli pilnych pracowników. Wszelka suma pracy, potrzebna do utrzymania bytu zbiorowego organizmu, bywa wykonywaną w pierwszej linii przez ludzi pilnych. Ci poświęcają się niejako za tych, którzy pracować nie mogą, a nawet nie chcą. Sumienne, drobiazgowe, ciągłe i punktualne spełnianie obowiązków przez ludzi pilnych zapewnia byt całości. Im więcej takich pracowników ma organizm społeczny, tem większa rękojmia jego powodzenia. Tak zwani dyletanci pracy, rzucający wielkie pomysły, a nieumiejący ich wykonać, nieraz więcej szkody niż korzyści przynoszą. Społeczeństwo liczy tem więcej pilnych uczestników, im wyższą jest jego kultura. Znamieniem wyższej kultury jest pilność. Murzyn ze środkowej Afryki nie rozumie pilności, sam nic nie robiąc, zmusza do pracy indywidyua sobie podległe t. j. niewolników i kobiety. Wzrost kultury, wzmagająca się liczba mieszkańców i konkurencya życiowa, oraz idące za tem coraz trudniejsze warunki bytu są podnietą pilności. W krajach o wysokiej kulturze, w których życie oddaliło się od natury, mieszkańcy wiedzą o tem bardzo dobrze, że nie mogą liczyć na pomoc od natury, lecz muszą zginąć, jeżeli nie rozwiną cnoty pilności. Jak pilność jest wynikiem kultury, tak z drugiej strony z pilności można wnosić o kulturalnym stanie jednostki i społeczeństwa.

W wychowaniu można mówić o pilności dopiero wtedy, kiedy dziecko bierze na siebie jakieś obowiązki zawodowe. Przed tem dziecko mniej ma sposobności okazania swej pilności. Taka nowa epoka w życiu dziecka rozpoczyna się z chwilą nauki. Odtąd cel jego życia na najbliższych kilka lat jest tak wyraźnie wytknięty, że nauka staje się jego zawodem, przynoszącym mu bardzo ważne obowiązki, spełnianie zaś tych obowiązków wymaga pilności. Rodzice zwykle ze strachem wyczekują tej chwili, bo całe dotychczasowe życie dziecka przebiegało w zupełnie innych warunkach, że, pomimo zaufania, jakie mają do niego, nie wiedzą, jakie zajmie stanowisko wobec ściśle określonych obowiązków. Co prawda umysł ludzki jest czemś tak elastycznem, że wszelkie obliczenia tyczące się jego objawów, mogą być mylne. Z tem wszystkiem pilność dziecka w nauce nie jest zupełnie przypadkowa i stoi najczęściej w związku z dotychczasowym przebiegiem jego wychowania. Przy omawianiu pilności trzeba więc uwzględnić czas przed nauką i podczas niej.

Pilność wraz z uwagą stoi w ścisłym związku z wolą, a ta opiera się na zdolnościach czyli indywidualności dziecka. Na indywidualność składają się dwie odrębne warstwy. Pierwszą stanowi napięcie

umysłowe, z którem człowiek na świat przychodzi. Ta przyrodzona strona umysłowości człowieka jest czysto formalnej natury i może być więcej lub mniej korzystną albo nawet wprost niekorzystną. Umysł może mieć z przyrodzenia rozmaitą siłę, wrażliwość i żywość. To są zasadnicze warunki rozwoju woli, a więc i pilności. Wobec tych warunków działanie wychowania ma ograniczony wpływ. Wychowanie otrzymuje gotową umysłowość dziecka i nakłada na nią drugą warstwę indywidualności nabytej. Przyrodzonych zdolności, ponieważ są zależne od organizmu fizycznego, zwłaszcza systemu nerwowego, a poczęści odziedziczone, wychowanie zmienić nie może. Bezsilność wychowania wobec przyrodzonej indywidualności nie jest w praktyce tak wielką, jakby się teoretycznie wydawać mogło. Jest ono rzeczywiście bezsilne wobec wybitnie korzystnych i wybitnie niekorzystnych warunków, czyli wobec genialności i idyotyzmu. Największa jednak część umysłów jest przeciętna, a tem samem podatna dla wpływów wychowawczych. Nie bez wpływu na pilność w nauce jest także płeć dziecka. W ogólności dziewczęta są pilniejsze, niż chłopcy. Objaw ten jest może w związku z szybszym rozwojem umysłowym dziewcząt, który aż do szóstego roku o rok, a do dwudziestego o dwa przewyższa rozwój chłopców. Skoro wychowanie na tej przyrodzonej podstawie ma budować dalej i tworzyć drugą warstwę, powinno przedewszystkiem zbadać dokładnie grunt, który zastaje. Jeżeli przyrodzona indywidualność, jak powiedzieliśmy wyżej, ma rozmaitą siłę, wrażliwość i żywość, to te trzy przymioty mogą w rozmaitym stopniu być przywiązane do umysłu, a tem samem tworzyć rozmaite warunki dla pilności. Wystawmy sobie te trzy pierwotne przymioty umysłu jako trzy nieskończenie długie równoległe linie. Przyrodzone zdolności poszczególnego dziecka nie dochodzą do równej wysokości tych linii, lecz odrzynają się na każdej w nierównej wysokości. Linia czwarta, łącząca nierówne wysokości trzech linii równoległych, będzie wyrazem przyrodzonych zdolności człowieka. Tę linię, która będzie po większej części łamaną, przez badanie i obserwacyę poznać jest obowiązkiem wychowawcy. Na tej podstawie rozwija wychowanie umysłowe życie dziecka, a więc i pilność.

Kształcenie pilności nie może się rozpocząć dopiero wtedy, kiedy ta pilność już ma być czynną, t. j. podczas nauki. Nie można bowiem tracić czasu sześciu do siedmiu lat, po których zwykle nauka się rozpoczyna. Na czas pierwszych lat dziecka przypada w wychowaniu działanie t. zw. karności. W epoce życia, o której mówimy, dziecko ma tylko pożądania, a braknie mu potrzebnej do życia woli. Tę wolę zastępuje u niego wychowanie przez wykowywanie karności. Środki karności są właściwie negatywne. Karność działa tylko od przypadku do przypadku, kiedy w dziecku występują fałszywe zwroty pożądania. A zwrotów fałszywych jest bardzo wiele, ponieważ każdy widziany przedmiot budzi w dziecku pożądanie, a zaspokojenie pożądania w sposób dla dziecka korzystny i moralnie dobry musi karność jemu dopiero narzucić. Jeżeli zważymy, że dziecko, przyszedł-

szy na świat, nic nie umie, a po kilku latach życia jest już dostrojone do społeczeństwa, to ileż tysięcy pojedyńczych aktów było potrzeba, aby wychowanie to wzrokiem, to słowem, to czynem, to przykładem a nawet karą tego dokonało. Dziecko, pozostawione sobie, żyje teraźniejszością, nie pojmując, że przez odmówienie sobie czegoś w teraźniejszości zyskuje korzyść na przyszłość. Zaspokojenie pożądań w zgodzie z przepisami społeczeństwa i moralności jest trudniejsze, niż zaspokojenie ich podług własnego chwilowego upodobania. Dla tego dziecko jest w pierwszych latach swego życia w ciągłej walce z pożądaniami, a w tej walce wspiera je wpływ karności. Ale karność, działając przeważnie negatywnie, przyczynia się zarazem pozytywnie do wytworzenia dobrego usposobienia. Mówiąc dziecku w tysiącznych pojedyńczych aktach „nie rób tego“, uczy je zarazem, jak ma postępować. Karność przyzwyczaja, bo jak słusznie powiedział Arystoteles, często leży tuż obok zawsze. Przez przyzwyczajenia przeciwstawia karność zmysłowości wyższy duchowy interes, potrzebny w walce z naturalną pożądliwością. Karność zakłada podwaliny pod uszlachetnienie, a tem samem pod cnotę pilności, bo tylko uszlachetniony człowiek może być pilnym. Karność, która wyrobiła dobre usposobienie dla pilności może się poszczycić pomyślnym wynikiem, bo pilność jest niezbędna dla dalszego wychowania za pomocą nauki. Wychowanie zastaje już w dziecku pewne usposobienie dla pilności, t. j. większą albo mniejszą umysłową ruchliwość. Jednakże ruchliwość świadoma celu, która się objawia jako pilność, jest w znacznej części czemś nabytem i to nabytem w pierwszych latach wychowania pod wpływem karności. Choćby bowiem dziecko z przyrodzenia miało pomyślną dla pilności indywidualność, to jednak bez wpływu karności, idąc za naturalnym popędem pożądania, wolałoby wybrać nieczynność, lenistwo i gnuśność jako wygodniejsze. Pilność jest wynikiem pierwszego stopnia wychowania.

Źródłem, z którego ostatecznie pilność wypływa, jest interes, jaki wzbudzają w dziecku przedmioty świata zewnętrznego, oraz łączące się z nim pożądania. Sigmund w ciekawej książeczce „Kind und Welt“ (2-gie wydanie przez Ufera, Brunświk 1897, str. 147 nstp.) powiada, że przedmioty przyciągają dziecko. Wychowanie, regulując pożądania przez środki karności, sprowadza dobre przyzwyczajenie w kierunku cnoty pilności. Wychowanie może pożądaniami tak kierować, żeby się z nich wyrobiło pobudzenie zaciekawienia. Od sposobu bowiem, jakiego karność używa, aby w dziecku pożądania regulować, zależeć będzie jego duchowy nastrój. Tyczy się to pożądań zmysłowych i duchowych. Dziecko, którego pożądanie odżywiania załatwia się w ten sposób, że mu się pokarmu ukróca, staje się obżartem i nieumiarkowanem, ten sam skutek osiąga nieraz pierwsze wychowanie, jeżeli dziecku zbyt wiele dostarcza pokarmu: jedynie rozsądne umiarkowanie sprowadza dobre przyzwyczajenie. Podobnie można zawczasu wytwarzać korzystne usposobienie dla pilności przez zaostrzanie interesu.

Dziecko ma z przyrodzenia ruchliwość umysłową, lecz ponieważ ta ruchliwość powoduje w jego umyśle powstawanie bardzo wielu interesów obok siebie, łatwo się rozstrzela i nie pozostawia po sobie głębszego dążenia. Pokażmy dziecku dziesięć nieznanych przedmiotów po sobie, dziecko do każdego się zapali, każdym będzie się interesować, lecz każdy rzuci, jeżeli mu pokażemy następny. Stąd wniosek, że, chcąc w dziecku wywołać głębszy interes, trzeba usuwać z jego otoczenia przedmioty, któreby rozpraszały jego uwagę. Dzieci wychowane w skromniejszych warunkach, którym jedna zabawka musiała wystarczyć na cały szereg tygodni, zwykle głębszy okazują interes, niż dzieci, którym dostarczano hojnie przedmiotów do zabawy. Pierwsze przyzwyczajają się do g r u n t o w n o ś c i, drugie do p o w i e r z c h o w n o ś c i. Otóż pierwszy etap w wyrabianiu podstawy dla pilności.

Potrzebną do pilności e n e r g i ę i n t e r e s u może wychowanie także już rychło zacząć wyrabiać od pierwszych pożądań dziecka. Aby pożądanie nie rozpierzchło się niejako, lecz zamieniło w czyn, musi się zaostrzyć, musi być silne. Zaostrzy się zaś, jeżeli się dziecku pozwoli przez dłuższy czas pożądać, jeżeli między powstaniem pożądania, a jego zaspokojeniem upłynie dłuższy przeciąg czasu. Dzieci, których pożądania spełnia się natychmiast, nie mają czasu pożądać, a więc interes ich nie może nabrać energii. Natomiast jeżeli wychowanie pozwala dłużej pożądać jakiegoś przedmiotu, pożądanie zyskuje na energii i wzrasta ku niecierpliwości. Na tę stronę wychowania ze względu na wygodę niewiele się pospolicie zwraca uwagi, nieraz nawet fałszywa miłość rodzicielska umyślnie prawie usuwa możność pożądania, starając się naprzód odgadnąć myśli dziecka. Energia woli nie objawia się zwykle u ludzi, których pożądania skwapliwie zaspakajano w dzieciństwie, lecz u tych, którzy twardszą szkołę życia przejść byli zmuszeni. Nad wyrobieniem tej energii przez pierwsze wychowanie zastanawiał się przedewszystkiem Rousseau, który wychowanka swego przyzwyczajał do silnego pożądania już w kołysce. Był on nieczuły na jego płacz, a przynajmniej nie pomagał mu nigdy pod wpływem płaczu. Płacz i krzyk nie jest zresztą u małego dziecka zawsze spowodowanym przez niedomaganie, lecz jest często oznaką jego siły.

Ale do wyrobienia w dziecku silnej woli, którąby pod wpływem przyzwyczajenia objawiała się jako pilność, nie wystarcza skoncentrowanie i zaostrzanie interesu. Powinno do tych ćwiczeń przystąpić rychłe przyzwyczajenie do zamieniania pożądania w czyn. Rozsądny wychowawca nie odpowie na każde pożądanie dziecka spełnianiem jego życzenia, ale raczej słowami: „postaraj się sam o to“, „pomóż sobie“, „przynieś sobie“. Na tym punkcie może się stać znowu wzorem wychowanie Emila przez Rousseau'a. Zostawia on swego wychowanka własnej pomocy i nieraz stawia mu w drodze sam małe przeszkody, przez których przezwyciężanie ma się w nim wyrobić poczucie własnej siły. Bez wątpienia, zamiast pozwolić się dziecku przyczołgać z trudem do jakiegoś przedmiotu, jest daleko wygodniej żądany

przedmiot mu podać, ale, pozostawiając dziecko własnej pomocy, rozbudza się w nim energię woli, bo wewnętrzna ruchliwość przechodzi w zewnętrzne działanie. Jeżeli takich ćwiczeń dziecko zrobi choćby tylko trzy na dzień, daje to w roku liczbę tysiąca ćwiczeń. Jest to w każdym razie tak pokaźna liczba, że na mocy tylu poszczególnych aktów można już liczyć na przyzwyczajenie do działania jako przygotowanie do pilności. Są to, co prawda, ćwiczenia formalne, przy których treść nie wchodzi w rachubę, ale wychowanie może rychło zwrócić działanie dziecka na rzeczy o pewnej wartości i wzbudzić przyzwyczajenie do pilności w rzeczach pożytecznych i dobrych.

Przez skreślone dotąd postępowanie wychowanie osiąga w dziecku usposobienie, które można nazwać p r a c o w i t o ś c i ą. Ażeby pracowitość stała się pilnością w zwykłem rozumieniu, trzeba ją zwrócić na cel tak wysunięty, żeby inne pożądania obok niego nie mogły się ostać. Mały człowiek skupia wtedy w nim cały swój interes i używa na jego dopięcie wszystkich środków, jakiemi rozporządza. W ten sposób dochodzi do pilności, która się staje dla niego potęgą, mogącą nawet zastąpić brak przyrodzonych zdolności. Jeden z francuskich uczonych na pytanie, co to jest talent, odpowiedział: usiąść przy biurku i pilnie pracować. Pilność nie może człowieka zrobić genialnym, jeżeli do tego niema przyrodzonych warunków, ale go może zrobić dzielnym pracownikiem, dając mu zdolność, która, co prawda, jest nabytą, ale nie ustępuje zdolności przyrodzonej. Celu pracowitości mogą dla dziecka dostarczyć jego małe zatrudnienia albo zabawy, które wyzyskują szkoły freblowskie. Cel taki powinien być krótki, bo zainteresowanie dziecka w jednym kierunku trwa niedługo, tem więcej, że jego ruchliwy umysł podsuwa mu co chwila inne pożądania. Dziecko, nie mające p a m i ę c i w o l i, nie jest zdolne skoncentrować woli na jeden przedmiot i odpychać ponęty innych przedmiotów. W miarę, jak jego wola się wzmacnia, cel może się przedłużać. Cel nie osiągnięty, albo osiągnięty tylko do połowy, podkopuje energię woli. Można dziecku kazać przenieść dziesięć przedmiotów, ale niebezpiecznie kazać mu przenieść pięćdziesiąt, bo wola jego może osłabnąć. Można dziecku kazać wykonać małe prace w ogrodzie, ale nie trzeba mu kazać siać albo sadzić, bo dziecko przy swej naturalnej ciekawości tego samego dnia albo następnego wydobędzie nasienie z ziemi, aby się przekonać, czy już kiełkuje. Cel powinien być dalej łatwy do osiągnięcia, bo niemożność dopięcia celu zniechęca i sprowadza nieufność we własne siły. Nadawanie małych urzędów w domu na dłuższy czas jest niebezpieczne i wtedy tylko możliwe, jeżeli istnieje pewność, że dziecko bez rozgrzeszania się spełni połączone z niemi obowiązki. Aby pilność była aktem dobrowolnym, wypadnie cel nieraz dziecku nieznacznie podsunąć, jeżeli go sobie samo stawić nie umie, a nie narzucać go z zewnątrz.

Ważniejszym, niż wymienione dopiero zarządzenia, staje się dla przygotowania umysłu do pilności wpływ otoczenia, wśród którego dziecko wzra-

sta. Jeżeli środowisko dziecka jest korzystne, jeżeli w domu panuje ład i systematyczność, stosowny podział czasu i czynności, jeżeli wreszcie ojciec i matka przyświecają dziecku dobrym przykładem pilności, to chyba nadzwyczajnym okolicznościom trzebaby przypisać, gdyby cnota pilności w dziecku nie miała się rozwinąć. Otoczenie wytwarza naokoło dziecka atmosferę, którą się umysł dziecięcy mimowoli przejmuje. Działanie otoczenia jest skuteczne, bo przez trwałość i ciągłość wytwarza nałóg. Dzieci pana Podstolego, jakim go przedstawił Krasicki, chyba musiały być przejęte cnotą pilności. Gdzie tych warunków braknie, gdzie ojciec i matka oddają się lenistwu, tam chyba pilność w dzieciach nie może się wyrobić. Salzman w swej znakomitej książeczce o wstecznem wychowaniu (Krebsbüchlein) następującym przykładem ilustruje wpływ domu na wyrobienie pilności czyli właściwie lenistwa. Mistrz Piger był leniwym. O każdej pracy, która go czekała, mówił ze wstrętem, przeklinając swój los, a kiedy się musiał do niej zabrać, co chwila odpoczywał, ziewał i wyrzekał. Ile razy przechodził około jego domu kapitalista, żyjący z renty, sławił go przed dziećmi jako najszczęśliwszego człowieka. Niedziela i święta były jego ulubionemi dniami, a kiedy w jego ojczyźnie zanosiło się na zmniejszenie liczby świąt, najgorliwiej przeciw temu protestował. Syn jego Mikołaj tak sobie wziął do serca ten przykład ojca, że do trzynastego roku życia nic nie robił i tylko z pomocą batów udało się nauczycielowi nauczyć go czytać i pisać. Kiedy wreszcie nadszedł czas, że musiał sobie obrać jakiś zawód, widząc, że studenci uniwersytetu nic nie robią i żyją wesoło, oświadczył, że chce się poświęcić studyom uniwersyteckim. Jakoż z pomocą bezpłatnych obiadów i stypendyów doszedł do upragnionego celu. W r. 1750 zapisał się na uniwersytet, a Salzman dodaje, że do tego czasu, kiedy pisze swoję książkę t. j. do r. 1788, jeszcze studyów nie ukończył.

Wreszcie dziecko dochodzi do wieku, w którym rozpoczyna się nauka. Tę chwilę uważano dawniej za przełomową w jego życiu. Dlatego pozwalano mu poprzednio „wyhasać się“ w tem przekonaniu, że z chwilą rozpoczęcia się nauki, rozpoczyna się dla niego życie na seryo, życie obowiązków. Według dawnego pojmowania nauki dziecko powinno było ześrodkować swe zaciekawienia na tym jednym punkcie, wyrzekając się zabaw i upodobań dziecięcego wieku. Ażeby to skuteczniej przeprowadzić, odosabniano zwykle dzieci, zamykając je w kolegiach i internatach. Zwyczaj ten dotąd utrzymał się jeszcze w niektórych krajach, np. we Francyi i Anglii, gdzie się stał stałą formą wychowania dla dzieci z wyższych stanów. Zarządzenie to może się wydać wstrętnem dla liberalnie usposobionych wychowawców, z tem wszystkiem ma ono bardzo wiele za sobą. Jeżeli do nauki, jak chyba o tem nikt nie wątpi, potrzebna jest pilność, a pilność wymaga skupienia, to inaczej chyba skupienia nie można przeprowadzić jak przez odosabnianie dziecka. Jakoż dziecko pilne samo skazuje się na odosobnienie. Młody bowiem umysł nie znosi wielości wrażeń, ponieważ każdemu przypisuje zbyt wielką wartość. Co po doświadczonym i wyrobio-

nym umyśle spływa niejako bez wywołania zaburzenia, to wyprowadza młodociany umysł z równowagi. Po przedstawieniu teatralnem starszy człowiek wraca rychło do zwyczajnego stanu, umysł zaś dziecka zostaje pod jego wrażeniem przez dłuższy czas. Jeżeli się więc dziecko wystawia na działanie wielu wrażeń, to utrudnia się, a raczej uniemożliwia się jego skupienie, przez co cierpieć musi pilność i nauka. Chociaż nie potrzebne jest może zupełne skoszarowanie dzieci na sposób średniowieczny, to jednak pewne odosobnienie, połączone z wyrzeczeniem się niektórych przyjemności, jest dla wyrobienia się pilności konieczne. Odosobnienie takie jest możliwe nawet w domu rodzicielskim. Dziecko, które ma brać pilny udział w nauce, nie może uczestniczyć we wszystkich sprawach codziennego życia. Nauka jest zazdrosną i nie znosi połowicznego oddania się jej. Błądzą wychowawcy, którzy z obawy, aby wyłączne oddanie się pracy naukowej nie zrobiło uszczerbku w t. zw. ogólnem wykształceniu dziecka, pozwalają mu uczestniczyć w zebraniach towarzyskich, obchodach, przedstawieniach i t. p. „Sunt pueri pueri...“, głosi dawne przysłowie. Dziecko, poświęcające się nauce powinno się obracać w osobnej sferze naukowo-wychowawczej i tylko w wyjątkowych razach ją opuszczać. Nauka wychowawcza trwa tylko kilka lat, poczem zostaje jeszcze dużo czasu dla uzupełnienia tego, co przez odosobnienie zostało zaniechane. Korzyść zaś odosobnienia jest bardzo wielka, bo zapewnia ono skoncentrowanie zajęcia i lepszy wynik w nauce, oraz zostawia dziecku pewną świeżość umysłową, zapał i chęć do dalszego życia czyli chroni od t. zw. rychłego zblazowania.

W dzisiejszych czasach liberalizmu wychowawczego zostawia się dzieciom zupełną swobodę, nawet uczenia albo nieuczenia się, swobodę pilności albo lenistwa. W postępowaniu tem jest zasadniczy błąd, bo swobodny wybór jest możliwy tylko u jednostki, która ma jasny pogląd na przedmioty wyboru, a tego człowiekowi w dziecięcym wieku braknie. Młodzież wybiera, co łatwiejsze i sympatyczniejsze, i nie uczy się. Stąd ogólne skargi na lenistwo młodzieży. To daje powód do dalszego błędnego koła zapatrywań i środków zaradczych. Ponieważ młodzież jest leniwa, ma wiele wolnego czasu. Ponieważ tego wolnego czasu używa na rzeczy niemoralne, bo, jak niemieckie przysłowie mówi, lenistwo jest początkiem wszelkiego złego, rozmaici jej przyjaciele radzą nad tem, jakby ją odwieść od niemoralności. Najnaturalniejszym środkiem byłoby odosobnienie jej, skłanianie jej do pilności przez intenzywność nauki, rozbudzenie zainteresowania naukowego i wymagań, słowem uszlachetnienie jej przez umysłową pracę. Tymczasem środki zaradcze zmierzają do tego, aby ją zatrudnić wszystkiem innem, tylko nie nauką i gorliwem pełnieniem obowiązków. A więc pcha się młodzież do zabaw sportowych, zakłada się dla niej po szkołach czytelnie, ustawia się w nich nawet bilardy, łączy się ją w kółka o najrozmaitszych celach, przyciąga się ją do publicznych obchodów i produkcyi, a nawet (o zgrozo!) wciąga się ją do polityki. Niejeden piętnastoletni młodzieniec jest tak zajęty, że „z piątego posiedzenia spieszy na szóstą sesyę“. Mło-

dzież ma w dzisiejszych czasach zbyt wielu przyjaciół, tak, że sprawdzają się na niej słowa Krasickiego o zającu, którego psy zjadły. Skutkiem tego *zatrudniania* młodzieży jest z jednej strony stan umysłowy, nazwany przez Lotzego bardzo charakterystycznie *koczownictwem duchowem*, a z drugiej strony t. zw. *pajdokracya*. Jedno i drugie jest złem bardzo świeżej daty, którego dawniejszo czasy nie znały. Usunięcie tego złego jest możliwe przez powrót do dawnego wypróbowanego sposobu wychowania.

Przypuśćmy, że pierwsze wychowanie spełniło swe zadanie co do przygotowania gruntu pod pilność i że nie istnieją niekorzystne warunki, o których co dopiero była mowa. Jakżeż nauka działa na rozwój pilności? Kiedy się rozpoczyna nauka, dziecko przenosi swoją ruchliwość umysłową, czy ona jest przyrodzoną, czy nabytą, na swe nowe zadanie. Przypuścić więc można, że dziecko, które w swem poprzedniem życiu okazywało chęć do czynu i pracy, będzie także okazywało chęć do nauki czyli pilność. Temu przypuszczeniu odpowiada też rzeczywistość. Dzieci, które wzrosły w trudnych warunkach, które mniej miały sposobności do rozstrzeliwania swoich upodobań, którym mniej dogadzano i które z tego powodu wyrobiły już w sobie pewną energię woli, po większej części okazują większą pilność niż dzieci, których wszystkie pożądania zaspakajano, zanim się zaostrzyły, których zaciekawienie rozpraszało się swobodnie na wiele przedmiotów i których nie zatrudniano w celu wywołania ruchliwości. Lecz zmieniony cel umysłowej ruchliwości rozmaicie oddziaływa na pilność. Dzieci z pomyślnem napięciem umysłowem, którym nauka nie sprawia żadnych trudności, często tylko mierną okazują pilność, dzieci zaś niezdolne, dla których cel nauki jest za wysoki, z powodu niepowodzenia tracą chęć do nauki, inne moralnie silniejsze, niepowodzenie zagrzewa do coraz większej pilności. Są i takie jednostki, których całe poprzednie wychowanie miało tak wybitnie realistyczny kierunek, że zajmowanie się teoretyczną nauką budzi w nich wstręt i odbiera pilność. Ten typ, o ile można wnosić z pamiętników z dawnych czasów, był w Polsce dość powszechny. Nauka, nakładając na dziecko pierwsze rzeczywiste obowiązki, wpływa na wyrobienie pilności. Ale nie może ona ograniczyć się do przyglądania się swemu wpływowi, lecz musi świadomie działać w celu wyrobienia stałego pomyślnego usposobienia dla pilności. Musi ona nauczyć pracować tych, których poprzednie wychowanie pracować nie nauczyło, musi wywołać w uczniach zdolnych przekonanie, że bez pilności obejść się nie mogą, musi chronić od zniechęcenia słabych a podtrzymywać dobre chęci u młodzieży mniej uzdolnionej, nareszcie musi usuwać wstręt u tych, którym nauka nie przypada do smaku.

A teraz opuśćmy ogólne uwagi i zastanówmy się nad tem, co może zrobić nauczyciel, zwłaszcza w kształceniu zbiorowem, aby utrzymać lub wywołać pilność. Najłatwiejszy, ale zarazem najwięcej prostacki sposób wywoływania pilności jest zmuszać do niej młodzież grozą, postrachem. W dawniejszych czasach, zwłaszcza w szkołach duchownych, nie znano innej peda-

gogiki jak pedagogikę przymusu. Ciekawe pod tym względem są wspomnienia kasztelanica Biesiekierskiego (Kajetan Kraszewski. Ze wspomnień kasztelanica, Petersburg 1896), opisującego naukę w klasztorze wielkopolskim OO. Reformatów w Pakości. Kasztelanic zaraz na pierwszej lekcyi dostał pięć potężnych batów i mówi dalej (st. 64): „całą godzinę odbywały się podobne operacye, na następnej godzinie tak samo; jednem słowem pokazało się później, że księża mało co uczyli, tylko bili a bili. Profesor zadawał jedynie w książeczce lekcyę, a starszy w ławce uczeń, audytorem zwany przesłuchywał; komu zapisał w książeczce „scit", to dobrze, komu zaś „nescit", ten bezwarunkowo brał baty". Dziś baty z nauki usunięte, ale metoda stara została, bo zastąpiono je grozą klasyfikacyi. Nauczyciel, zmuszający uczniów do pilności tylko za pomocą ostrej klasyfikacyi, jest bardzo lichym nauczycielem. Zadawać i zmuszać uczniów, aby się nauczyli tego, co zadane, jeszcze nie jest przyzwyczajeniem do pilności, bo pilność jest cnota, do której trzeba dostroić usposobienie, a strach nie przekonywa o potrzebie cnoty.

Przy wyrabianiu pilności działa przedewszystkiem osobistość nauczyciela. Zapał, z którym nauczyciel spełnia swe obowiązki, udziela się uczniom. Exempla trahunt! Choćby droga, którą nauczyciel w nauce postępuje, nie była najlepszą, jeżeli ma t. zw. animus docendi t. j. jeżeli chce, aby uczniowie jego robili postępy, to prędzej czy później pociągnie ich do pilności. Praca w szkole staje się wtedy pracą wspólną nauczyciela i uczniów, która wciąga w zamiłowanie do nauki leniwych i zapala niechętnych. Lecz czyż możliwy jest taki zapał w człowieku wykształconym, czyż może się on zapalić do ustępu może dwudziesty raz czytanego albo do równie często wykładanego twierdzenia o przystawaniu trójkątów? Otóż przejęcie takie jest możliwe, bo materyał naukowy ustępuje zupełnie przed celem dydaktycznym, przed celem wychowawczym. Przeciwnie, jeżeli słowa nauczyciela dławi nuda, albo jeżeli w wysokiem rozumieniu o sobie uważa naukę szkolną za niegodną zapału wykształconego człowieka, to naturalnie uczniowie, nie znajdując w przewodniku swoim wzoru do pilności, sami zleniwieją. Jakżeż można np. wymagać od ucznia pilności w odrabianiu wypracowań piśmiennych, jeżeli ze sposobu poprawiania uczeń czuje, że nauczyciel tę pracę zaniedbuje albo ze wstrętem wykonywa. Naodwrót, jeżeli nauczyciel wypracowań nie poprawia szablonowo, lecz z konsekwencyą, zwracając uczniom szczegółowo uwagę na popełnione błędy, uczniowie mimowoli wkładają w prace piśmienne więcej pilności. (Por. ciekawą broszurkę o oddziaływaniu błędów nauczyciela na błędy uczniów Mähr. Lehrerfehler — Schülerfehler und ihre Heilung).

Usposobienie korzystne dla pilności wzrasta, jeżeli z nią idzie w parze pomyślny wynik. To powinno być wskazówką dla nauczyciela, aby wymaganiami swojemi zbytnio nie przeciążał uczniów. Uczeń, który jest przeciążony pracą, nie mogąc jej sprostać, nie odczuwa przyjemnych skutków swej pilności, traci dobre usposobienie, bo nie można mieć zapału w jakiejkolwiek sprawie, jeżeli się widzi dla siebie same ujemne wyniki. Wymaganie nie powinno się normować podług najlepszych uczniów, tak samo jak nie można się

zniżać do najsłabszych, lecz wypada iść pośrednią drogą. Pilność nie może być równą u wszystkich uczniów, bo uczniowie zdolni z natury rzeczy potrzebują jej mniej, niż uczniowie o słabszych zdolnościach. Nauczyciel nie powinien jednakże dopuścić, aby klasa podzieliła się na dwa wybitne i za takie uznane oddziały lepszych i gorszych uczniów, bo taki rozdział źle oddziaływa przedewszystkiem na słabszych, którzy wobec tego faktu mogą się uważać za zwolnionych od obowiązku intenzywnej pilności. Równe obowiązki i równe wymagania podtrzymują pilność. Ważną jest rzeczą, aby każde wymaganie nauczyciela było wpierw wypróbowane. Zadanie matematyczne, którego rozwiązanie okazuje się niemożliwem, albo wypracowanie, któregoby nauczyciel po głębszym namyśle nie był wymagał, albo tłómaczenie, zawierające nieprzewidziane trudności, zniechęcają i usposabiają źle dla pilności. Wymagania ze względu na pilność nie mogą pozostać na tem samem stanowisku, lecz muszą z rozwojem uczniów wzrastać. Zbytnia pobłażliwość w tej mierze oddziałałaby źle na pilność, która potrzebuje oporu wzrastającego z przyrostem sił umysłowych młodzieży. Z drugiej strony trudności nie mogą wyprzedzać średniej możności uczniów. Wymagania nie mogą być rowem, w który uczeń w każdym razie wpaść musi, ponieważ tenże się rozszerza w chwili, kiedy uczeń o tyle dorósł, żeby przez niego mógł przeskoczyć. Wymagania, powiększają się takiem tempem, że uczeń na każdym stopniu choć z trudem sprostać im może, budzą zewnętrzne zaufanie do własnych sił i zaostrzają pilność.

Celem podtrzymania pilności potrzebna jest rozsądna pomoc ze strony nauczyciela. Nauczyciel, który pozostawia ucznia bez pomocy w trudniejszych zagadnieniach, popełnia pewnego rodzaju pedagogiczne świętokradztwo. Trudno od ucznia wymagać pilności, skoro się go stawia wobec zadania, którego własnemi siłami pokonać nie może. Nieraz kilka lekkich wskazówek wystarczy, aby go wprowadzić na dobrą drogę, aby mu umożliwić pracę. Bez takiej pomocy uczeń wpada w zniechęcenie albo szuka obcej pomocy: jedno i drugie jest grobem pilności. Szczególnie instytucya p o m o c y d o m o w e j, u nas tak bardzo rozpowszechniona, wpływa ujemnie na wyrobienie pilności. Jest to zabytek z dawnej przeszłości, który był dobry, a może nawet konieczny, kiedy w szkole nie uczono, ale egzaminowano. Obecnie, kiedy stosunki dydaktyczne się znacznie poprawiły, jest wielki czas, aby z pomocą domową zerwać, bo jest ona tylko popieraniem lenistwa umysłowego w nauce szkolnej. Uczeń, mający pomoc domową, nie wyrabia w sobie pilnego usposobienia, lecz pracuje pod działaniem zewnętrznego przymusu. Skoro się usunie ten przymus, usuwa się zarazem jego pilność. Pilność zawiera w sobie implicite pojęcie samodzielności, bez samodzielności nie może być mowy o pilności, bo nie można być pilnym wolą obcą. Przy normalnej nauce szkolnej, która przewiduje trudności i mądrze je usuwa, pomoc domowa u średnio uzdolnionych uczniów jest zbyteczna. Już ze względu na samo wyrobienie pilności właściwy punkt ciężkości w kształceniu powinna stanowić nauka szkolna. Jeżeli ta budzi stały interes naukowy, jeżeli nie posuwa

się o krok naprzód, zanim poprzednio udzielona wiedza nie stanie się pewną własnością uczniów, młodzież pracuje chętnie i z zamiłowaniem.

Jaki nauczyciel, taką będzie po większej części pilność uczniów. Skoro zaś nauczyciel może we własnem sumieniu o sobie powiedzieć, że zrobił swoje, może być ścisłym w swych wymaganiach. Słyszy się nieraz sądy, że jeden nauczyciel wymaga wiele, a inny zadawala się znacznie mniejszą wiedzą swoich uczniów. Jest to jednakże pojęcie bardzo względne, bo wysokość wymagania zależna jest od tego, co nauczyciel daje. Jeżeli nauczyciel daje wiele t. j. pracuje z lubością w swym zawodzie, jeżeli usuwa wszelkie trudności, jeżeli stara się sam o utrwalenie wiedzy, tak że wszelkie sumaryczne powtarzania stają się zbyteczne, ma prawo stawiać jak najdalej idące wymagania. Ale młodzież tych wymagań nie będzie uważać za zbyt wygórowane, bo w wiedzy jej leży może tylko połowa jej własnej pilności, a drugą połowę dał nauczyciel. Zato najskromniejsze wymagania mogą się okazać wygórowanemi, jeżeli w wymaganej wiedzy tkwi tylko jednostronna pilność uczniów. Przypuśćmy, że nauczyciel wykłada historyę dłuższemi działami, a nigdy tych działów nie będzie wiązał i starał się o utrwalenie ich w pamięci przez powtarzanie to, przy ogólnem powtórzeniu, choćby się zadowolił przedmiotowo małą wiedzą, będzie podmiotowo wymagał bardzo wiele, ponieważ wiedza będzie wysiłkiem tylko pilności uczniów. Stąd objaw zupełnie zrozumiały: pilny nauczyciel może być ostrym i ścisłym w swych wymaganiach, bo czuje, że ma do tego prawo, zato niedbały nauczyciel jest pobłażliwym na pilność uczniów i niskie stawia wymagania.

Omówione dotąd środki, wpływające na wyrobienie i podniesienie pilności, są ogólnej natury. Jeżeli pomimo tego pojedyńcze jednostki okazują się nieczułemi na te wpływy, trzeba na nie oddziaływać indywidualnie. Nieraz się zdarza, że jeden leniwy uczeń nauczycielowi więcej sprawia trudu, niż cała klasa. Jakżeż w takim razie postąpić? Istnieje silna pokusa pozbyć się takiego ucznia i troskę o jego wychowanie narzucić innemu zakładowi. Nazywa się takie postępowanie eufemistycznie oczyszczeniem klasy. Że się tak dzieje, nie można żadnemu nauczycielowi zbytnio brać za złe, bo leży to w naturze ludzkiej, że się człowiek chętnie pozbywa tego, co mu sprawia najwięcej przykrości. Nauczyciel nie byłby człowiekiem, gdyby miał łzy ronić po uczniu leniwym i niechętnym do nauki. Ale stanowisko pedagoga wymaga, aby się starał poprawić leniwe usposobienie ucznia. W takim razie postępowanie musi być zastosowane do usposobienia leniwej jednostki. Ucznia leniwego uważa się za moralnie chorego; trzeba więc przez obserwowanie wybadać przyczynę lenistwa, czyli stawić diagnozę choroby. Wypada sobie zdać sprawę, czy jego lenistwo jest stałe (segnities perpetua), czy też chwilowe (segnities intermittens); czy pochodzi z fizycznego, czy z moralnego niedomagania, braku zdolności, lekkomyślności, trzpiotowatości, braku zainteresowania się, powolności w myśleniu. Do diagnozy stosuje się terapia. Często diagnoza jest niełatwa, nauczyciel nieraz nie może rozpoznać, gdzie się u ucznia brak zdolności zaczyna, a lenistwo kończy. Szcze-

gólnie polscy uczniowie są nieraz tak leniwi, że maskują swe lenistwo całemi latami, woląc uchodzić za niezdolnych, bo im z tem wygodniej. W wielu razach do diagnozy i kuracyi trzeba zawezwać pomocy domu rodzicielskiego. Środków kuracyjnych nie podobna na tem miejscu wyczerpać, podyktuje je zdrowy rozum i doświadczenie zawodowe. Nieraz potrzebniejszy lekarz, niż pedagog, np. jeżeli przyczyną lenistwa są zboczenia płciowe. Uczniom leniwym z przyrodzonej nieudolności można pozwolić chodzić o kuli pomocy domowej: jest to jedyny przypadek, w którym ta pomoc jakkolwiek jest usprawiedliwiona. Uczniów powolnych i niewdrożonych do samodzielnej pilności trzeba wesprzeć uregulowaniem ich pracy. W uczniach, nieokazujących zamiłowania do nauki, trzeba to zamiłowanie wywołać, choćby na początek jednostronne. Gdzie się objawiają dobre chęci lub skrucha, nieznacznie wypowiedziane słowo uznania dodaje męstwa do zapasów z lenistwem. Jeżeli zaś przyczyną lenistwa jest wyłącznie zła wola, trzeba ucznia otoczyć siecią dozoru i zapobiegać na wszelki możliwy sposób jego złemu usposobieniu, ale nie gderaniem, bo to zniechęca i wywołuje najczęściej przekorę, lecz czynami. Jest jeszcze jeden środek, który nieraz dziwnie skutecznie działa, kiedy inne okazały się bezskutecznemi t. j. pozorne niezwracanie uwagi na ucznia. Nauczyciel udaje, że uczeń leniwy jest dla niego atmosferycznem powietrzem t. j. poprostu go przez dłuższy czas lekceważy. Uczeń, którym się nauczyciel dotąd z powodu jego lenistwa wiele zajmował, czuje dotkliwie to osamotnienie. Zaczyna więc sam niejako się narzucać i pracować, nauczyciel nie zwraca na niego uwagi, to go jeszcze więcej drażni i podżega do pracy. Robi on to może na złość nauczycielowi, ale z tej złości może się wyrobić w danym razie moralne upokorzenie, a przez upokorzenie stały zwrot ku pilności.

Z tem wszystkiem trzeba sobie powiedzieć, że ludzie nie są aniołami, że więc nie zawsze udaje się stale wyleczyć lenistwo i często po poprawie następuje recydywa. Nieraz z wiekiem nastaje lepsze usposobienie dla pilności, lecz ostatecznie mają także racyę bytu uczniowie, którzy rok w rok mają na pierwsze półrocze gorsze, a na drugie lepsze świadectwo. Jeżeli więc szkoła nie zawsze może wywołać stałe dobre usposobienie dla pilności, to przynajmniej uczniowie mniej pilni wynoszą z niej zrozumienie, co znaczy pilność. Chociaż może sequuntur deteriora, przynajmniej vident meliora, a przecież i to coś warte.

Literatura. Pilność uważa się zwykle jako wynik uszlachetniającego wpływu pierwszego wychowania. Osobnych prac o pilności niema. Encyklopedye sprawę pilności zwykle krótko omawiają. Co do praktycznej strony pilności por. Schiller, Handbuch der prakt. Paedag. § 11. — Schrader, Erziehungs — und Unterrichtslehre § 51. — Mathias Prakt. Paedag. § 29. —Danysz, O wychowaniu, Lwów 1903 § 10.

A. Danysz.

Piłka, p. Gry i zabawy.

Piramowicz Grzegorz, znakomity pedagog polski XVIII w. (*1735 — †1801), sławny sekretarz Komisyi edukacyjnej i Towarzystwa do ksiąg elementarnych, działalnością swą na polu szkolnictwa polskiego, a zwłaszcza pracą nad oświatą ludu zasłużył sobie na wieczną pamięć i cześć potomnych. Krytycznej oceny swej pracy dotąd nie doczekał się Piramowicz. Pisało o nim wielu, lecz niewiele; krótkie szkice, zarysy i wzmianki nie dają dostatecznego materyału do życiorysu, a jeszcze mniej do wyczerpującego obrazu działalności naszego pedagoga. Najwięcej mógł powiedzieć o nim i jego zasługach St. Potocki, który stosownie do przyjętego w Towarzystwie przyjaciół nauk zwyczaju, wygłosił 15 maja 1802 r. „Pochwałę Grzegorza Piramowicza“ w kilka miesięcy po jego śmierci. Lecz pomimo, że był blizkim świadkiem życia i pracy dzielnego pedagoga, poprzestaje na pobieżnych wzmiankach, a co gorsza, dopuszcza się błędów i niedokładności. Późniejsi biografowie niewiele od siebie dodają, powtarzając tylko wiadomości przez Potockiego podane wraz z jego błędami. Usunięcie tych błędów, zgromadzenie dokładnych wiadomości, skreślenie obszernego, krytycznie opracowanego obrazu życia i działalności znakomitego pedagoga jest rzeczą, wierzmy, niedalekiej przyszłości, przechodzi zaś ramy niniejszego artykułu. Ustalone jednak dotąd daty pozwalają krótkim rzutem oka objąć żywot, zabiegi i starania niestrudzonego pracownika około oświecenia i moralnego podniesienia narodu, zwłaszcza zaś ludu polskiego. Piramowicz urodził się we Lwowie 25 listopada 1735 r. w „ormiańskiej nacyi“ rodzinie, która w mieście „niemałego zażywała miru“. Ojciec należał do bardzo zamożnych mieszczan, lecz później znacznie zubożał, już to poniósłszy straty w wypadkach krajowych, już też łożąc hojnie na edukacyę dzieci, których miał jedenaścioro. Grzegorz otrzymał więc staranne wychowanie. Początkowe nauki przeszedł w Żurawicach, humaniora zaś u Jezuitów w Łucku i we Lwowie. Po ukończeniu tych szkół wstąpił do zakonu Jezuitów i narazie został kaznodzieją w Łucku, lecz wkrótce wybitne jego zdolności skłoniły przełożonych do zużytkowania go na polu szkolnictwa, powierzenia mu wykładów poezyi, retoryki i filozofii w kolegium lwowskiem. Niebawem dał się poznać z zamiłowania do pracy nauczycielskiej, znakomitego uzdolnienia i wielu zalet, ważnych i pożądanych w tym zawodzie. Pracowity, wykształcony, a skromny, swobodny i wesoły, łączył, rozum żywość i wdzięk młodości z wyrobieniem i gruntownemi poglądami; pogodą usposobienia pociągał młodzież i jednał sobie jej życzliwość. Miał wrodzony talent nauczania i poczucie metody, czego dowodem jest wybór „Bajek Fedra“, opatrzony objaśnieniami, doskonale przystosowanemi do nauczania szkolnego, wydany już w zaraniu pracy nauczycielskiej w 1767 r. W tym samym roku, powołany na domowego nauczyciela synów kasztelana lwowskiego Józefa Potockiego, towarzyszy im w podróży do obcych krajów, zwiedza Francyę i Włochy. W Rzymie, gdzie wychowańcy jego uczą się w „Coll. nazareńskiem“, wykładał teologię moralną; tam też w ręce generała zakonu złożył ostateczną

profesyę czterech ślubów zakonnych dnia 15 sierpnia 1769 r. Wśród przebywających wówczas w Rzymie na studyach polaków poznał Ignacego Potockiego, późniejszego marszałka W. Ks. L., z którym związała go szczera dozgonna przyjaźń, oparta na wspólności dążeń i zapatrywań. Po powrocie do kraju osiada we Lwowie, wkrótce jednak wyrusza, towarzysząc choremu Adamowi Rzewuskiemu, opatowi wągrowskiemu, w powtórną podróż do obcych krajów. W 1772 r. jest znowu we Lwowie, ale już w następnym roku przenosi się do Warszawy. Zniesienie zakonu Jezuitów, z którymi rozstanie opłakał w rzewnym „Wierszu", tudzież ustanowienie w tym samym roku „Komisyi edukacyjnej" były to fakty zwrotne w życiu Piramowicza. Odtąd zaczyna się jego niezmordowana praca nad sprawami oświaty. Mianowany sekretarzem Komisyi staje się jednym z najczynniejszych jej członków. Zaledwie pierwsze posiedzenie odbyła nowa magistratura (11 październ. 1773 r.) już Piramowicz pisze „Uniwersał do narodu", w którym wzywa „wszystkich zawiadujących naukami" do współudziału w pracy nad urządzeniem szkół narodowych, a w „Liście do przyjaciela", ogłoszonym wkrótce potem, uświadamia szerszą publiczność o znaczeniu nowej instytucyi i rzuca hasło, które staje się zasadą pracy i celem dążeń Komisyi eduk: *wychowywać dobrych ludzi społeczności powszechnej i dobrych obywatelów Ojczyźnie!* Odtąd dźwiga na sobie cały ciężar prac Komisyi: układa sprawozdania z jej czynności, prowadzi korespondencyę krajową i zagraniczną, utrzymuje związki z ludźmi uczonymi i zgromadzeniami naukowemi; tłómaczy zarządzenia Komisyi, wykonywa rozkazy, pisze ustawy, bywa w radach, wizytuje szkoły. Zrazu usiłuje pogodzić te prace z obowiązkami dusz pasterza, otrzymał bowiem w tym czasie (1774 r.) od Ignacego Potockiego probostwo w Kurowie pod Puławami. Na tem stanowisku jest także niezmiernie czynny i pożyteczny. Jest ojcem i przyjacielem ludu. Naucza dzieci wiejskie nietylko w kościele (a ma szczególny dar wymowy prostej i jasnej), ale i w szkółce, którą sam dla parafian swoich zakłada. W dwa lata później (1776 r.) obejmuje drugie probostwo w Końskowoli, w połowie drogi między Puławami a Kurowem. Rosną obowiązki, praca zaczyna go wyczerpywać, traci zdrowie, które odtąd ustawicznie podtrzymywać i ratować musi. Jednocześnie rośnie i olbrzymieje myśl jego pedagogiczna. Sekretarz Komisyi edukacyjnej staje się jej duszą: wszystkie projekty i ustawy, plany i układy nauk, kreślenie programów, praktyczne ich przeprowadzenie; wszystko to pracą jego ducha się poczyna, do wszystkiego on daje inicyatywę, biorąc zarazem na siebie w wielkiej części i wykonanie. Gdy w r. 1775 Ignacy Potocki, podjąwszy myśl, rzuconą w dziełku pijara Alfonsa Kamieńskiego p. t. „Edukacya obywatelska", wystąpił z wnioskiem utworzenia „Towarzystwa do ksiąg elementarnych", Komisya edukacyjna przychyliła się chętnie do tego wniosku i w tymże roku nastąpiło otwarcie „Towarzystwa", którego prezesem mianowano projektodawcę, sekretarzem zaś Piramowicza. Począwszy od spisania aktu otwarcia w dodatku do „Gazety warszawskiej" p. t. „Ustanowienie Tow. do ksiąg elementarnych", następuje tu nowy sze-

reg prac Piramowicza, który obok wszelkich czynności, związanych z pracami Komisyi edukacyjnej, dźwiga odtąd prawie całe brzemię działalności Tow. do ksiąg elementarnych. Wydaje przepisy, dotyczące układania podręczników, ogłasza konkursy, wzywa do pisania, sam pisze podręczniki, krytykuje przedstawione Towarzystwu prace, wreszcie corocznie w marcu w obecności króla zdaje sprawę w Komisyi z czynności Towarzystwa. Te sprawozdania to całe dzieła. W nich Piramowicz zawarł dzieje działalności Towarzystwa, w nich rozwijał swoje poglądy na potrzeby szkoły, jako też na cele i środki nauczania. Jednocześnie pracuje z polecenia Komisyi eduk. nad projektem „Ustaw Komisyi edukacyi narodowej" i staje się w znacznej części autorem wiekopomnego dzieła, o którem współcześni mówili z zachwytem, że mu „nic dotąd równego w żadnym kraju europejskim nie uczyniono". Z właściwą sobie skromnością Piramowicz innym przypisuje tak pierwsze pomysły, jak i ostateczne wykończenie dzieła, ale stwierdza zarazem i swój w niem udział. „Wyszły ustawy nauczycielskiego stanu — powiada w mowie 7 marca 1782 r. — Układ podany był komisyi od Jmć. X. Popławskiego, Rektora teraźniejszego kandydatów na nauczycielstwo przy Szkole głównej krakowskiej. Uczony i zasłużony ten mąż rzucił fundamenta całej budowy, wyłożył wywody i przyczyny każdej prawie ustawy. Na tej osnowie trzeba było wyrobić dzieło dokładne Ustaw, wystawić i wyłuszczyć obowiązki tak w powszechności całego zgromadzenia, jak szczególnie do domów, osób i przypadków stosowane. Trzeba było zmierzyć raz wysoki cel Edukacyi Narodowej, którym jest dać społeczności poczciwych i oświeconych ludzi, ojczyźnie dobrych obywateli. Wszystkie najdrobniejsze na pozór przepisy i same wyrazy jednością zamiaru spajać i kierować. Trzeba było w szczególności opisać sposób kształcenia duszy, sposób Instrukcyi. Podobało się Prześwietnej Komisyi zaszczycić mnie powołaniem do tej roboty. Ważność i zamiar dzieła mogły trwożyć niezdolność, ale nic nie mogło być powabniejszem, ani więcej odwagi i ochoty sprawującem nad szlachetne i pożyteczne przedsięwzięcie". A w najpiękniejszej ze swych mów sprawozdawczych (7 marca 1783 r.) dodaje: „W poprzednim roku Prześwietna Komisya wydała ustawy około sposobu dawania fizycznej i moralnej edukacyi, wyboru i sposobu prowadzenia nauk jedynie pod tytułem projektu, przewidując potrzebę poddania praktyce i uczynienia niejakich odmian i popraw. Przed ponownem roztrząsaniem zaproszony został pisarz litewski Potocki, aby z rektorami szkół głównych i wizytatorami, wejrzawszy we wszystkie okoliczności z opisów wizytatorskich wynikające, po najpilniejszej rozwadze układy poprawy poczynił. Ks. Kołłątaj, ks. Poczobut wraz z wizytatorami zniosą swoje światła i dopiero z tego wszystkiego, co roztropna i gruntowna znajomość rzeczy każe, wyjdzie stały i o trwałości swej zapewniony edukacyjny statut".

Nawał zajęć w Komisyi i Tow. do ksiąg elementarnych, potrzeba ustawicznego przebywania w Warszawie skłoniły Piramowicza do rozstania się z ukochanymi parafianami i powierzenia bratu Stanisławowi stałego zastępstwa na probostwach w Kurowie i w Końskowoli. Praca nadmierna wy-

czerpywała jednak jego zdrowie. W 1779 r. chorował na oczy, wskutek czego przerwać musiał wszelkie roboty prawie na półtora roku. Odbył też wówczas podróż do Włoch w towarzystwie żony przyjaciela Elżbiety Potockiej i brata jego Stanisława, załatwiając zarazem z „instrukcyi" Komisyi eduk. niektóre jej polecenia za granicą, o czem nie brak wzmianek w pisanych wówczas „Listach z podróży do Włoch". W 1784 r. obłożnie zachorował i znowu nastąpiła przerwa w jego czynnościach w Tow. ksiąg element., jak również i w corocznych sprawozdaniach. Ostatnią mowę z powodu rocznicy założenia Towarzystwa wygłosił 15 marca 1788 r. Od tego bowiem pamiętnego roku otwarcia sejmu czteroletniego sprawy edukacyjne, jak wiele innych, ustąpić musiały na drugi plan wobec ożywionej akcyi politycznej narodu. O udziale Piramowicza w pracy sejmu czteroletniego i wogóle pracach politycznych nie mamy dokładnych wiadomości, lecz sądząc z jego „Listów do H. Kołłątaja, z płomiennej „Przemowy do wojska w obozie pod Gołębiem" 15 września 1791 r. i z „Uniwersału" 31 maja 1792 r., w którym zachęca młodzież do błagania Boga o odwrócenie nieszczęść i klęsk od Ojczyzny, wnosić możemy, że ze zwykłą energią rozwijał działalność w duchu dążności stronnictwa patryotycznego. Do tego stronnictwa zbliżały go zarówno własne uczucia, jak i łączność duchowa z Ignacym Potockim. Przytem klęska kraju odbija się i na jego osobistych sprawach. Z ostatniem posiedzeniem Towarzystwa do ksiąg elem. dnia 10 kwietnia 1794 r. zamyka się działalność Piramowicza na polu szkolnictwa polskiego; widać ją jeszcze tylko w literaturze, lecz częste zapadanie na zdrowiu nie pozwala mu już wykończyć kilku w ostatnich latach rozpoczętych prac. Targowica umieściła go na liście proskrypcyjnej, a po upadku powstania Kościuszki musiał usunąć się za granicę do Drezna, gdzie spotyka się z Ignacym Potockim. W 1796 r. dzieli z nim więzienie w Krakowie, po powrocie zaś do kraju osiedli obaj w Kurowie; lecz gdy władzom rządzącym zażyłość ich wydała się niebezpieczną, Piramowicz musiał Kurów opuścić. Ustąpiwszy probostwo Kurowskie bratu Stanisławowi, a Końskowolskie Franciszkowi Zabłockiemu, przeniósł się na Podlasie do Międzyrzeca, gdzie otrzymał probostwo, lecz niedługo cieszył się niem zacny pedagog, wkrótce bowiem uległ chorobie i zakończył piękne pasmo żywota 14 listopada 1801 r. Pochowany obok matki w Kurowie, gdzie bracia i siostry położyli skromny nagrobek w kształcie wmurowanej w ścianę miejscowego kościoła marmurowej tablicy. Piękniejszy pomnik wzniósł sobie sam w sercach wdzięcznej potomności, ale i współcześni nie skąpili mu uznania. Wezwanie do Komisyi edukacyjnej postawiło Piramowicza na równi z najuczeńszymi mężami w kraju, a mianowanie sekretarzem Towarzystwa do ksiąg element. było dowodem uznania jego zdolności i znajomości spraw szkolnictwa; władze duchowne wyniosły go do godności kanonika Kamienieckiego; uniwersytet Jagielloński obdarzył stopniem naukowym doktora obojga praw; nowo założone zaś Tow. przyjaciół Nauk policzyło Piramowicza w poczet pierwszych swych członków; a jakkolwiek do projektowanej nobilitacyi lwowskiego mieszczanina

nie doszło, to jednak i bez niej cieszył się przyjaźnią najwybitniejszych w kraju rodem i kulturą ludzi: Potockich, Czartoryskich i in. W dostatki nie opływał, miał jednak wygodny byt, zabezpieczony dochodami z probostw i pensyą sekretarza Kom. (wynoszącą najmniej 1500 zł. p.), a bogate probostwo w Międzyrzecu liczono na 50,000 zł. roczn. doch. i zwykle przez biskupa było dzierżone (M. Baliński i Lipiński Star. Polska cz. II p. 1300.)

Powierzchowność Piramowicza powabną nie była. Nizkiego wzrostu, z dużą głową, krępy i gruby, na krótkich nogach, musiał wyglądać nieledwie potwornie, ale w tej niekształtnej głowie snuły się genialne pomysły, rozwinął się cały system pedagogiczny, rozumnie i celowo dążący do wychowania „dobrych ludzi powszechnej społeczności i dobrych obywatelów ojczyźnie“. Do urzeczywistnienia tego celu Piramowicz dąży z całą świadomością metod i środków wychowawczych, że zdumiewa nas poprostu głębokością intuicyi i, gdy wykłada swoje poglądy, mamy wrażenie, że przemawia do nas pedagog chwili obecnej. To urodzony pedagog. Ale czy rzeczywiście snuł swoją pedagogię z własnej tylko głowy? Odpowiedzieć na to pytanie byłoby dosyć trudno. Wykształcony klasycznie, cytuje często w swych pismach autorów starożytnych: Arystotelesa, Cycerona, Kwintyliana, Horacego i in.; zdarza się jednak, że powołuje sławnych pedagogów współczesnych, jak: Lankaster, „sławny nauczyciel szkoły elementarnej w Londynie“, Pestalozzi, także „sławny nauczyciel elementarny“. Umiał dobrze po francusku i niezawodnie czytał „Emila“ J .J. Rousseau (wyd. 1762 r.), a niewątpliwie nie obcą mu była i dawniejsza literatura pedagogiczna, zwłaszcza francuska. W swoich radach zaleca nauczycielom czytanie „Bacona de Varulamio“, Rollena (De la manière d'enseigner et d'etudier), Fleury (Traité du choix et de la methode des études). Do Pestalozzi'ego zbliża go dążenie do praktyczności, mianowicie w obmyślaniu planów nauki szkolnej. Ideałem Piramowicza jest oświecenie „całego“ narodu, a więc przedewszystkiem ludu, to też rozumie, że to oświecenie powinno być nie „szerokie“, owszem skondensowane, zredukowane do najprostszych formuł wiedzy, ale „żywotne“, dające się bezpośrednio w życiu praktycznem stosować. Nauka czytania, pisania, rachunków—to cały program naukowy w szkole elementarnej; o wiele więcej miejsca zajmują wiadomości praktyczne z dziedziny rolnictwa, sadownictwa i rzemiosł, ale najobszerniej traktuje się nauka obyczajowa, nauka moralności, ścisłego odróżniania dobrego od złego, nauka obowiązków względem innych i względem siebie samego. Tak oświecony chłopek rozumie dopiero należycie obowiązki człowieka i obywatela, zrozumie konieczność i zdobędzie umiejętność pracy. Praktyczność daje się odczuć w całym systemie szkolnictwa narodowego, w układzie planów, w obmyślaniu metod i sposobów ich stosowania. Podobnie jak Rousseau podnosi ważność fizycznego wykształcenia, dowodzi jego konieczności naturalnym związkiem duszy z ciałem: „Związek i zjednoczenie najściślejsze duszy z ciałem gruntuje istotną potrzebę i okazuje równie ścisły związek edukacyi fizycznej z edukacyą moralną. Nie można być szczęśliwym, nie można

nabierać oświecenia umysłu, dzielności duszy, łatwości w używaniu jej władz, zdatności i zręczności w wykonaniu obowiązków swego stanu bez zdrowia, bez mocnego i trwałego złożenia ciała". Słabość i niedołęstwo fizyczne nie tylko pozbawia jednostkę korzyści życia, ale wychodzi na szkodę całego narodu. „Doświadczenie uczy,— mówi dalej Piramowicz — jak daleko słabsze jest dzisiejsze pokolenie od dziadów swoich, i ten skutek, który się zaniedbaniu edukacyi winien, w późniejszą potomność przesłany z większą się jeszcze powszechności szkodą pomnoży, jeśli temu wychowanie męskie nie zapobieży. Zdrowie bowiem, czerstwość zmysłów i sił od pierwszego wychowania i sposobu życia w młodzieńczym wieku niechybnie zależy. Edukacya fizyczna polega z jednej strony na zachowaniu zdrowia, z drugiej na rozwijaniu siły i sprawności. Łatwiej jest zachować całość zdrowia, niż zepsute naprawić, lub stracone odzyskać". W myśl tej zasady nie szczędzi rodzicom i nauczycielom przepisów hygienicznych i dyetetycznych, nauczając, jak zdrowie i czerstwość młodzieży utrzymać; żadne leki tego nie dokażą, co zdrowe pokarmy, czyste odzienie, świeże powietrze. Częste przewietrzanie mieszkań i izb szkolnych jest niezbędne, a oprócz tego w szkole niezbędne są przerwy w nauce, ażeby uczniowie, „gdy godzinę posiedzą", mogli wyjść na krótką chwilę na dwór pobiegać i odetchnąć świeżem powietrzem, a „podług sposobności" bardzo pożądane byłoby odbywanie lekcyi w polu, lub ogrodzie. Wogóle praca iść powinna na przemiany z rozrywkami; „dzieci nie mogą być zdrowe bez przyjemności i rozrywek". Do nich zalicza i śpiewanie. Nauczycielom daje też szczegółowe przepisy pielęgnowania chorego ucznia. Całość hygieny szkolnej gruntownie i drobiazgowo obmyślił, a wszystko, co doradza, jest tak właściwe i trafne, że jak słusznie mówi J. K. Król (Piramowicz, jako hygienista) ani jednej fałszywej myśli, ani jednej takiej, pod którą zawahałby się położyć swój podpis dzisiejszy hygienista. Co do nabierania mocy i hartowania sił, to zaleca wogóle dużo na świeżem powietrzu ruchu, przechadzki, biegania, na koniu jeżdżenia, pasowania się, skoki i obroty różne, ćwiczenia w obrotach żołnierskich (trzymania się prosto, chodzenia mocno i śmiało) pływania, ciskania do celu. W ćwiczeniach tych należy zachować ostrożność, „ta jednak ostrożność niech nie będzie zbytnia, bo się odrodzi w bojaźń i tchórzostwo". Równolegle do sprawności fizycznej edukacya wyrabiać ma w wychowańcach sprawność duchową, kształcąc zarówno umysł i obyczaje, jedno bowiem bez drugiego jest czemś w rodzaju martwego kapitału. „Błądziłby ciężko nauczyciel—mówi odnośnie do nauczania elementarnego—gdyby rozumiał, że cały koniec urzędu jego jest uczyć dzieci czytania, pisania, i jakiejś innej rzeczy... Cóż z tego, żeby nauczyli się czytać, trochę pisać..., gdyby nie byli oświeceni, na czem polega poczciwość, prawdziwa pobożność, jak pożytki z czytania zbierać, jak sobie postępować w pracach i zajęciach, jak dbać o zdrowie swoje i innych; gdyby nie nabrali smaku do pracy, nie zakochali się w rzetelności, trzeźwości i innych cnotach". Zdrowy rozsądek i cnotliwość to najpierwsze i najprzedniejsze dary wy-

BLUSZCZ

Największe i najpoczytniejsze pismo tygodniowe DLA KOBIET, literacko-społeczne, ilustrowane,

pomieszcza prace pierwszorzędnych sił literackich: ARTYKUŁY WSTĘPNE, artykuły treści społecznej, omawiające chwilę bieżącą i poruszające najżywotniejsze sprawy dotyczące kobiet, POWIEŚCI, NOWELE.

Dla zapewnienia sobie powieści pierwszorzędnych BLUSZCZ ogłosił:

KONKURS Z NAGRODĄ Rb. 1000

□ NA POWIEŚĆ OBYCZAJOWĄ, WSPÓŁCZESNĄ □

Konkurs rozstrzygnięty będzie w końcu Grudnia roku bieżącego.

Dodatki poświęcone łączności kół kobiecych na ziemiach polskich.

Dodatki książkowe w arkuszach zawierają powieści i nowele znakomitych autorów obcych.

Dział kosmetyki—Rady i wskazówki zachowania hygieny piękności.

Dział gospodarstwa domowego.—Przepisy kulinarne i t. p.

Odrębną część pisma stanowi **DZIAŁ MÓD** jedyny i najobszerniejszy ze wszystkich jakie są w pismach polskich,

który zawiera rocznie przeszło 4000 rysunków najświeższych modeli paryskich: sukien, okryć i kapeluszy damskich. — Osobne dodatki z ubraniami dziecięcemi. — Bielizna. — Wzory robót kobiecych, jak: hafty, gipiury, monogramy, roboty szydełkowe i t. p.

Niezależnie od powyższego działu BLUSZCZ dodaje:

26 wielkich tablic krojów,

dających możność wykonywania różnych ubiorów i robót w domu.

BLUSZCZ w dziale mód wprowadził nowość. Czytelniczki BLUSZCZU do każdej ryciny, nie mającej odpowiedniej formy na tabl. kroju, otrzymują

PARYSKĄ FORMĘ Z BIBUŁKI

tak dokładną, że nawet osoba nie znająca kroju może ją doskonale zastosować. Do każdej roboty ręcznej wzór wielkości oryginalnej. Dopłata za formy wynosi od 10 k. do 80, za wzory do robót: od 15 k. do 1 rb. Koszt przesyłki kop. 15.

Prenumeratę najlepiej przesyłać pod adresem:

Administracja BLUSZCZU, Warszawa, Nowy-Świat 41.

Prenumerata BLUSZCZU wynosi: w Warszawie rocznie rb. 7 kop. 20, półrocznie rb. 3 k. 60, kwart. rb. 1 k. 80, z przesyłką pocztową rocznie rb. 10, półrocznie rb. 5, kwart. rb. 2 k. 50.—Numery okazowe wysyłane na żądanie franco i gratis.

ZIEMIA

Tygodnik ilustrowany krajoznawczy

Wychodzi w Warszawie od 1 Stycznia 1910 r.
pod redakcyą KAZIMIERZA KULWIECIA,

jako organ **Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego.**

Stając na niezajętej dotychczas placówce czasopiśmiennictwa polskiego, „ZIEMIA“ postawiła sobie za zadanie szerzyć znajomość kraju ojczystego w formie przystępnej, dokładnej i barwnej.

„ZIEMIA“ obejmuje możliwie szeroko pojęty całokształt zjawisk, wchodzących w zakres krajoznawstwa, interesując się równie fizyografią kraju, która jest podłożem jego duchowej kultury, jak i tem wszystkiem, co człowiek żywy, co pokolenia ubiegłe w pracy rąk swoich, w trudzie myśli i woli wysiłku pozostawiły.

Zaliczając do grona przyjaciół i współpracowników swoich ludzi o znanej i wypróbowanej wartości naukowej, „ZIEMIA“ daje rękojmię, że treścią swą wznosić się będzie coraz wyżej ku szczytom swego zadania.

Z drugiej strony w szeregu drobnych przyczynków, nadsyłanych przez ludzi, obeznanych ze sprawami i zjawiskami miejscowemi, „ZIEMIA“ wyświetla niejeden szczegół, nieuwzględniany dotychczas w najbardziej nawet szczegółowych monografiach.

„ZIEMIA“ jest obficie i pięknie ilustrowana, kładąc wogóle nacisk na schludną i wykwintną szatę zewnętrzną.

Z rzeczy obcych daje „ZIEMIA“—dla urozmaicenia i porównania—przekłady lub streszczenia prac wszechświatowej doniosłości oraz krótsze, ulotne wrażenia pisarzy polskich.

Adres redakcyi i administr.: **Warszawa, Al. Jerozolimskie 29—1.**

Filia administracyi na Galicyę: **Kraków, ul. Felicyanek 11, II-e p.**

Przedpłata w Warszawie rocznie 5 rb., półrocznie 2 rb. 50 kop. Za odnoszenie do domu dopłaca się 15 kop. kwartalnie.

Z przesyłką pocztową rocznie 6 rb. 50 kop., półrocznie 3 rb. 30 kop., kwartalnie 1 rb. 65 kop.

Za granicą rocznie 8 rb. (20 koron, 18 marek, 22 franki).

Cena numeru pojedyńczego 15 kop.

CENA OGŁOSZEŃ: za wiersz jednoszpaltowy petitu na I stronie okładki 30 kop., na trzech pozostałych 15 kop.

Nadesłane na ostatniej stronie tekstu za wiersz petitu 60 kop.

kształcenia. „Rozsądek — jest gospodarz domu, w którym inne przymioty pod jego zwierzchnictwem mieszkają i dopóty mu ozdobę i pożytek przynoszą, póki on niemi włada“. Cnotę i rozsądek wyżej ceni Piramowicz, niż talent wrodzony. „Bez talentu — mawiał—można być godnym człowiekiem; rozsądek i cnota do tego wystarczy; talent bez cnoty nigdy u rozumnych i poczciwych szacunku i poważania nie zjedna“. W obmyślaniu układów czyli planów nauki i metod nauczania idzie Piramowicz drogą, wytkniętą już przez Konarskiego. Zwraca pilną uwagę na całokształt nauki szkolnej i wzajemny stosunek poszczególnych nauk. Staje w obronie nauk przyrodniczych przeciwko tym, co „żyją bez chęci powiększenia swych i narodowych korzyści, a zatrzymując uwagę na poszczególnych częściach nauki, nie widząc ich stosunku, w naukach przyrodniczych widzą zbytek niepotrzebnych wiadomości, albo uszkodzenie obyczajów“; dowodzi praktycznego pożytku poznawania przyrody np. jej bogactw kopalnych, które są skarbem kraju, a „skarby ukryte równie są niepożyteczne, jak gdyby nie było żadnych“. Podobnie, jak Konarski, dąży do wyrugowania metody pamięciowej z nauczania i zastąpienia jej metodą rozumową, zna też i zaleca metody poglądowe. Jako wizytator szkół, z zadowoleniem zaznacza pomyślne wyniki nauczania w tych szkołach, gdzie nauczyciele, przejęci duchem ustaw Komisyi, ściśle stosują metody, zalecane w nich, a więc przez niego samego: ...„uczą na rozum; uczący się czuje, jako mowa nauczyciela dogadza i zadość czyni nieskażonemu rozsądkowi jego, widzi przyszły z takowej nauki na życie swoje pożytek. To zaostrza jego chęci, to ćwiczenie szkolne czyni mu miłe i ważne“ (mowa sprawozd. 17 marca 1783 r.). Gani zdrożną gorliwość w przedwczesnem zapychaniu umysłu wiadomościami, których on objąć nie jest w stanie, i zaleca stopniowanie nauki: „Nie można zbyt używać pilności, gdzie idzie o to, aby młodemu żadnego fałszywego wyobrażenia nie dawać: aby niepewnym mniemaniom pewności nie przyznawać, porządku samych prawd nie mieszać... wiedzieć, co teraz mówić, a co albo wcale przemilczeć, albo dalszemu zostawić czasowi (patrz Hor. de arte poet. v. 42)“. Ta bowiem tylko nauka przyda się człowiekowi, ktorą on „na rozum jaśnie i gruntownie pojął, sam z sobą zważył, której użycie i przystosowanie widzi“. Najtrudniejsze są początki nauki. Naukę czytania możnaby połączyć z pisaniem. „Najlepiej, aby im litery na tablicy przed oczy stawiać tak, aby to wszyscy, to po kilku, to po jednemu głośno wymawiali“. W „Radach Ś-tego Hieronima“ podaje sposoby zabawne, ułatwiające naukę czytania: „dać figury liter bukszpanowe albo z kości słoniowej, z których dziecko samo słowa różne i nazwiska składać będzie“. Naukę rachunku należy zaczynać z dziećmi od rachowania rzeczy pod zmysły podpadających, „a dopiero tę liczbę znakami zwyczajnemi wyrażać“; przykłady zaś i ćwiczenia na tych okolicznościach, które się w życiu trafiają: rejestra urodzajów, zbioru, płacy czeladzi, podziału na pewną liczbę pewnej miary żywności, lub jak urząd ma dzielić tych, na których spuścizna albo dziedzictwo

spada i t. p. Wartość poglądu i zajęć praktycznych na wyższym stopniu nauki ocenia Piramowicz trafnie i z prawdziwem zadowoleniem podaje (w mowie sprawozd. z 1783 r.) wiadomość o wystawieniu i opatrzeniu laboratoryum chemicznego i sali na lekcye i demonstracye w Uniwersytecie krakowskim. Dobra metoda nauczania łączyć w sobie powinna: umiejętne wzbudzanie uwagi i ochoty w uczniach; zdolność przekonywania dzieci o pożytku tej rzeczy, której się uczą; stopniowe przechodzenie od rzeczy jasnych, już poznanych i wiadomych, do rzeczy niewiadomych i trudniejszych, nie czyniąc żadnego wstępnego kroku, jeżeli poprzedzające wiadomości nie są dobrze ugruntowane, a zatem nie spiesząc się, lecz nieznacznie i potrosze przydając nowe prawdy do już poznanych, ożywianie uwagi dziecinnej rzeczami zajmującemi i zabawiającemi rozum tam, gdzie nauka staje się nudną i suchą. Przy stosowaniu metody nauczania do poszczególnych przedmiotów, Piramowicz ma zupełną świadomość odrębności metody każdej nauki. Zdając sprawę w Komisyi o podręczniku gramatyki, mówi o przypisach do niej, że to są objaśnienia i roztrząsania „dla nauczycielów do kierowania ich w tej nauce, do wystawienia im prawdziwej metafizyki tej nauki (gdyż każda ma swoją), do objęcia filozoficznego prawd o przyrodzeniu i używaniu języka“. Do nauki języków obcych radzi stosować mniej więcej tę samą metodę, co i przy nauce mowy ojczystej: „W nauce języków wprawą i zwyczajem wprzód nabywać ich mają, jak nabywamy języka ojczystego; później dopiero, kiedy tego potrzeba, przyjść mogą prawidła i przepisy“.

Ważną stroną metodyki Piramowicza jest dążność do takiego prowadzenia ucznia, aby on jak najwięcej sam „brał na rozum“ i „z sobą sam zważał“, a więc samodzielnie pracował: „...dobrze będzie, aby jeden uczeń umyślnie uważał, co drugi powiedział, lub napisał; co mu się zdawać będzie albo pięknego, albo potrzebującego poprawy, o tem zdanie swoje wyłożył. Niech przydające im wątpliwości o rzeczach nauki swojej często na piśmie podają. Nauczyciel spyta innych, co na to odpowiedzieć mogą, jak rzecz objaśnić; dopiero sam albo czyjąś odpowiedź potwierdzi, albo, jak odpowiedzieć należy, pokaże“. Dziecko uważa Piramowicz za materyał podatny, z którego umiejętne wychowanie bez trudności wyrobić może oświeconego człowieka i dobrego obywatela: „Dzieci z siebie zwyczajnie skłonne są do dobrego, cała rzecz na tem, aby je nałogiem do dobrego wprawić. Najpewniejszy i najmocniejszy sposób uczynienia z nich poczciwych ludzi jest zamłodu wprawiać w nabranie dobrych zwyczajów i przyuczać do wykonywania powinności“. Pedagog nasz przeczuwa potrzebę psychologii wychowawczej i pedologii, a bądź co bądź cały swój system wychowania na psychologii buduje, gdy sądzi, że wychowawca, chcąc zadanie swoje wypełnić, musi przedewszystkiem poznawać „uczyć się natury i skłonności uczniów swoich“; do tego zaś poznania prowadzi pilna obserwacya mowy, uczynków, obcowania dzieci między sobą, a także usposobienia, stanu zdrowia i t. p. Kochać dzieci, nie robić między niemi różnicy, zjednywać sobie ich zaufanie — to konieczne cechy dobrego wychowawcy; środki zaś oddziaływania

stanowią: zachęta, objaśniająca nauka, dobry przykład, wzwyczajanie do postępków dobrych, uczciwych i szlachetnych, dawanie okazyi do czynów dobrych. „Między dziećmi są te same sprawy i interesa, co między ludźmi, tylko że na małą miarę“, trzeba więc zawczasu uczyć ich postępować tak, jak chcemy, żeby postępowali, gdy dorosną. Uczyć naprzykład sprawiedliwości, wyznaczając jednego lub trzech do rozstrzygania sporów. Ci zaś wyznaczeni niech najprzód do zgody i pojednania starają się przywieść, zanim przystąpią do sądzenia, a co postanowią, niech nauczycielowi opowiedzą, i jeżeli się omylili, pokaże im, w czem i dlaczego omyłka“. „Przymus nic nie sprawi“. Przeto też karanie powinno być prawie wyłączone, zwłaszcza cielesne. Są wprawdzie występki takie, jak uporu umyślnego, dobrowolnego kłamstwa, zaciętego opuszczania się w nauce, rozmyślnego krzywdzenia innych i t. p., które bez kary uchodzić nie powinny; ale trzeba wiedzieć, za co, jak i kiedy ukarać. Wszelkie dziecinne igraszki, płochości i nieuwagi za winy brać i jako takie chcieć karać, byłby to wielki błąd i bardzo szkodliwy, tak dla nauczycieli, jak i dla uczniów; ale jak nie trzeba być skwapliwym w karaniu, tak nie należy zbytniem pobłażaniem psuć dzieci. Kara, gdy potrzeba, musi być wymierzona, lecz ma być zastosowana do winy. Najwięcej powinny być wymierzane kary, które zawstydzają, ale nie tak, żeby dzieci przez nie wstyd traciły. Tych kar Piramowicz wylicza zaledwie parę: trzymać papier z napisem: niedbały, drugiego trącił i t. d. Do kary cielesnej nigdy nie powinien uciekać się wychowawca, chybaby wszystkie inne nie powiodły się wcale. „Takie kary upodlają umysł, bo są niewolnicze“. Skuteczniejszym od kar środkiem pedagogicznym są nagrody, zwłaszcza w formie pochwały lub zachęty. Nagrody nigdy nie powinny być kosztowne, niech mają charakter pamiątki, a zawsze niech będą rzeczą pożyteczną: książka, drzewko do sadu, odzienie, obuwie i t. p. Mówić często należy wychowańcom o cnocie, obowiązkach, miłości prawdy, miłości bliźniego, potrzebie i pożytku oświaty. W ten sposób wpajać się będzie miłość cnoty, a usuwać potrzebę wykorzeniania występków, karania win: „Lepiej jest zagradzać złemu, niż być obowiązanym poprawiać złe“. Taki jest w ogólnych zarysach system pedagogiczny Piramowicza. Gdy go rozsnuwał w pracowitej myśli swej, przyświecał mu jasno pojęty cel: wychowania ludzi szczęśliwych, dobrych synów ojczyzny, pożytecznych pracowników ludzkości. Pogląd swój całkowicie rozwinął zasłużony myśliciel w „Projekcie Ustaw Komisyi edukacyjnej“ tudzież w mowach sprawozdawczych z czynności Tow. do ksiąg elemen.; ale uzupełnił następnie cennem dziełem „O powinnościach nauczyciela“, zaznaczając dobitnie, że sam system choćby najlepszy, dobrej edukacyi nie stworzy, jeśli nie znajdzie uzdolnionych, właściwie przygotowanych i sumiennych wykonawców. To też powołanie nauczyciela, zwłaszcza szkoły elementarnej, tudzież jego stanowisko w społeczeństwie wysoko ceni, wkładając nań zarazem największe i najświętsze obowiązki. „Nauczyciel nasz — powiada w mowie 1781 r. — jest cnotliwy i objaśniony obywatel. Edukacyą, którą odebrał, wyniesiony ku

wyższym końcom, pogląda na ojczyznę, jako na spólną matkę, która poruczywszy mu do ukształcenia dzieci swoje, wyciąga od niego dobrych i pożytecznych synów. Cokolwiek stanowi szczęśliwość osobną człowieka, zdrowie, cnota, obyczaje, rozsądek pewny, miłość przyjaźń... cokolwiek składa szczęśliwość publiczna, sprawiedliwość najściślejsza, prawodawstwo mądre, obrona krajowa... to wszystko ma za cel powołania i posługi swojej". Z całej duszy też pragnie postawić tego nauczyciela na wysokości jego wielkiego zadania, stara się wyjaśnić mu cele i obowiązki jego powołania; naucza, jakiem być powinno jego przygotowanie do pracy wychowawczej, gromadzi na jego użytek skarby spostrzeżeń, przepisów, rad i wskazówek na głębokim rozmyśle, pracowitych studyach i doświadczeniu opartych, a tak mądrych i trafnych, że i dziś jeszcze każdy nauczyciel, nie tylko nauczyciel szkoły elementarnej, dla którego głównie przeznaczone zostały, wiele korzyści odnieść z nich może.

Prócz prac treści pedagogicznej pozostawił Piramowicz wiele pism naukowych, literackich, krasomówczych, nawet w poezyi muza jego, chociaż „bojaźliwa" wyśpiewała zbiorek pieśni nabożnych i dla pociechy ludu i kilka wierszy okolicznościowych. Całkowitego zbioru pism Piramowicza dotąd nie mamy. Ważniejsze, drukiem przez samego autora lub po jego śmierci ogłoszone są: 1) „Fedra, Augustowego wyzwoleńca, Bajki wybrane", wydane we Lwowie 1767 r. z tekstem łacińskim, tłómaczeniem polskiem i podwójnem francuskiem: dosłownem i w poprawniejszym stylu. Jest to doskonały podręcznik do nauki języka łacińskiego; nad każdym wyrazem Piramowicz kładzie cyfrę, oznaczającą miejsce tego wyrazu w zdaniu; przypiski i objaśnienia rzeczowe, gramatyczne i stylistyczne. 2) „Dykcyonarz starożytności", pierwsze wydanie w Warszawie u Groella 1779 r. Jest to encyklopedyczny wykład starożytności greckich i rzymskich, przeważnie tłómaczenie dzieła francuskiego pisarza P. Fourgault — z polecenia Komisyi edukacyjnej. 3) „Nauka obyczajowa dla ludu" w Elementarzu dla szkół parafialnych Komisyi edukacyjnej. Elementarz zawiera: naukę czytania i pisania, naukę obyczajową, naukę rachunków z przydaniem tablic kaligraficznych. Głównym autorem Elementarza był ks. O. Kopczyński, do współpracowników wraz z Koblańskim, Łojką, Narbutem, Jakubowiczem należał Piramowicz, który skreślił: „Naukę obyczajową", dziełko małe co do objętości, lecz wyborne co do rzeczy i sposobu jej wykładu. Obejmuje 20 nauk: o powinnościach dzieci ku rodzicom, o poszanowaniu krewnych i starszych, o miłości Ojczyzny, o potrzebie pilności w naukach, o powinnościach względem nauczycieli, o zachowaniu się względem współuczniów i bliźnich, o miłości prawdy i brzydocie fałszu, o poszanowaniu siebie samego, o zachowaniu zdrowia i czystości fizycznej i moralnej, o powinnościach względem Boga; każda nauka poparta tekstem Pisma Świętego, stosownie dobranym, trafnie zastosowanym psalmem, lub przysłowiem. Do nauk dodany katechizm, tudzież pieśni Karpińskiego: poranna, podziękowanie Bogu za przywrócenie Ojczyzny, podczas pracy w polu i wieczorna, a także przestroga dla rodzi-

ców, nauczycieli i pasterzy, aby dzieci „tych nauk nie koniecznie na pamięć się uczyły, ale raczej, grunt i cel ich zrozumiawszy, do serca je brały i w skutku wykonywały“. „Naukę obyczajową“ przedrukował osobno Andrzej Reptowski w Warszawie 1802 r. Potem kilkakrotnie wydawana, ostatnio we Lwowie 1845 r.; wreszcie jako „Nauka obyczajowa dla ludu wiejskiego podług Grzegorza Piramowicza“ staraniem redakcyi Gazety rolniczej w Warszawie 1862 r. W duchu tej „Nauki“ umyślił Piramowicz napisać dla ludu obszerne dzieło, obejmujące wszystko, co tylko do dobrego bytu ludu fizycznie i moralnie przyłożyć się może, materyał w całości zebrał i w części opracował, — dokończyć, niestety, nie zdołał. 4) „Powinności nauczyciela, mianowicie w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia. Dzieło użyteczne Pasterzom, Panom i ich namiestnikom o dobro ludu troskliwym, Rodzicom i wszystkim Edukacyą bawiącym się“. (Warszawa, 1787, wyd. drugie 1817 r., potem kilka razy jeszcze wydawane. Ostatnie 9-e wydanie staraniem Zarządu Tow. Pedagogicznego we Lwowie 1894 r. w bibliotece dla nauczycieli szkół ludowych, z przedmową i streszczeniem pracy d-ra Władysława Wisłockiego, p. t. „Poczet chronol. prac drukowanych i rękopisów Grzeg. Piram.“ z portretem i podobizną pisma Piramowicza, zaopatrzone w uwagi, dotyczące pisowni wyrazów i zwrotów języka pierwszego wydania w porównaniu z językiem dzisiejszym). Najważniejsze to i najmądrzejsze z dzieł Piramowicza stanowi w porównaniu do dawniejszych jego prac pedagogicznych zamknięcie i streszczenie całej jego dydaktyki. Składa się z 4 części. W I-ej autor mówi wyłącznie o nauczycielu, jego powołaniu, obowiązkach, środkach ich wypełnienia, czego i jak się uczyć ma, aby się stał zdolnym do wykonania swoich obowiązków, jakie książki czytać, jakie przymioty w sobie rozwijać; jak się przygotowywać do nauczania i wychowania dzieci, jak się z niemi obchodzić, jak i jakie kary i nagrody stosować; jak ma postępować względem rodziców uczniów swoich i względem zwierzchności. W części II-ej o wychowaniu fizycznem: jak zachować zdrowie i czerstwość młodych, jakie stosować sposoby nabierania mocy i zahartowania sił, jak postępować w chorobach uczniów. Część III-ia zawiera naukę obyczajów, tudzież o nauczaniu obowiązków i ćwiczeniu w cnotach; dowodzi, że wprawa w dobre obyczaje więcej waży, niż namowy i nauki, naucza, jak ma nauczyciel dawać uczniom swoim samą naukę obyczajową, czyli naukę o powinnościach i jak wpajać w nich prawdziwą pobożność. Część IV-ta jest metodyką nauczania; autor w niej mówi o nauce czytania, pisania, sposobach ułatwiających naukę, o potrzebie rozbudzania miłości nauki i dowodzenia jej pożytku. Osobny rozdział Piramowicz poświęca nauce rachunku. Dalej idą rozdziały o nauce rzemiosł i budowania, o handlu i targach, o rolnictwie i ogrodnictwie. Jest na zakończenie i przydatek dla mistrzyń, uczących dzieci płci niewieściej, których nauka zmierzać jednak wyłącznie powinna do tego, aby wychować z nich dobre żony, matki, gospodynie, robotnice, służebne, a więc winna obejmować czytanie, pisanie i rachowanie, ale bardziej jeszcze roboty około na-

biału, chleba, napojów, soków, octów, szycia, przędzenia, tkania i t. p. Myśl przewodnia tej książki, jak się zdaje, jest taka, że nauka nie dla nauki samej ma być dawana, ale dla rzetelnego ludzi w ich dalszem życiu pożytku, gdyż „na szkoły nasze poglądamy, jako na szkoły życia, na szkoły poczciwości i cnoty“. 5) „Wymowa i poezya dla szkół narodowych“. Część I, tudzież części II-ej rozdz. I — XII w Krakowie 1792 r., reszta II-ej części rozdz. XII—XVI, Kraków 1815; wreszcie rozdz. XVII — XIX i część III od str. 941 do 1121, Kraków 1819. Dzieło to Komisya edukacyjna zaleca szkołom, jako „doskonale wyrobione, swojemu celowi ze wszechmiar odpowiadające“, a Łukaszewicz dodaje, że lepszego w tym rodzaju nie mamy. Dziś tej wartości „Wymowie i poezyi“ przyznać nie możemy. Najprzód mamy tylko naukę wymowy, której teoryę traktuje autor według zasad klasycznej retoryki. Daje tedy szereg definicyi z zakresu nauk i kunsztów wyzwolonych, tudzież definicyę mowy (oratio); następnie mówi o źródłach i środkach wymowy i o przymiotach dobrego mówcy, o troistym rodzaju mówienia czyli stylu, a najwięcej o rodzaju wielkim i wysokim (de sublimi); rozwija prawidła, dotyczące architektoniki mowy i dzieli wymowę na radną czyli sejmową, prawną czyli sądową, kaznodziejską czyli religijną i panegiryczną. Teoryę wyjaśnia przykładami z dzieł autorów starożytnych i polskich. Teoryę wymowy utożsamił z teoryą prozy, a mówcę z pisarzem, mówi zatem w dalszym ciągu o listach i rozmowach, o historyi i sposobie pisania dziejów; dalej o pożytku czytania ksiąg, tudzież tłómaczenie obcych autorów na język ojczysty. Pewną spoistość nadaje mu tylko przyświecająca autorowi myśl przewodnia dydaktyczno—moralna: ćwiczenia w wymowie i poznawanie dzieł wielkich mówców powinno „wpoić w ćwiczącą się młodzież miłość cnoty i prawdy przez obrzydzenie podłości i wykrętarstwa, oszustwa, ucisku niewinności, zdrady pospolitej rzeczy“, gdyż bądź co bądź; lepiej, jak mówi Kwintylian, aby „życie było dobre, niż dobre mówienie“. Oprócz dzieł wymienionych wyżej wyszły także w „Bibliotece dla nauczycieli szkół ludowych“ (Lwów, 1894, t. XVIII) „Piramowicza mowy w Towarzystwie ksiąg elementarnych“ (wszystkie).

Literatura. Stanisław Potocki: „Pochwała Grzegorza Piramowicza“, mowa wygłoszona na posiedzeniu Warszawskiego Tow. Przyj. Nauk 1802 r.; Fr. ks. Dmochowski: „Wiadomość o życiu i pismach Grzegorza Piramowicza“ w Pamiętniku Warszawskim 1803 r., tudzież Pisma cz. II wyd. 1826; Klem. z T. Hofmanowa (w Rozrywkach dla dzieci); Ks. J. Chodyniecki (w Dykcyonaryuszu uczonych Polaków); Ks. Sadok Barącz („Żywoty sławnych Ormian w Polsce 1856); Ks. I. Brown (w Bibl. pisarzy asyst. polskiej Towarz. Jezus.); Józef Łukaszewicz (w t. II „Historyi szkół w Koronie i W. Ks. Litewskim“, Poznań, 1850); Fr. M. Sobieszczański (w Encyklopedyi powszechnej Orgelbranda); A. Kuliczkowski: „Grzegorz Piramowicz, ustęp z dziejów dydaktyki polskiej“. (Szkoła, Lwów 1869); Ks. Wilczyński (pod pseud. Romana z Pawłowic): Odczyt w Paryżu, druk w odcinku Lwowskiej Gazety Narodowej i osobno odbity p. t. Pogląd na czasy i prace Grzegorza Piramowicza; St. Sobieski (na czele przedruku „Powinności nauczyciela“. Lwów 1872); S. Parasiewicz: O życiu i pismach Grzegorza Piramowicza, Lwów 1879; D-r Wł. Wisłocki: Mniej znane szczegóły z życia Grzegorza Piramowicza (wstęp do dzieła p. t. „Poczet chronologiczny prac drukowa-

wanych i rękopiśmiennych Grzegorza Piramowicza", wydanego w t. V „Rozpraw Wydziału filozoficznego Adademii Umiejętności w Krakowie"); jest to najcenniejsza i najbardziej źródłowa dotąd praca o znakomitym pedagogu; J. K. Król: Grzegorz Piramowicz, jako hygienista, (Przegl. Pedag. 1902 r. № 1, 2.); T. Prażmowska: Sylwetki pedagogów. (Wych. w domu i szkole, Roczn. III zesz. 9 r. 1910 i inn.

Konstanty Dąbrowski.

Pisownia. **I. Szkic historyczny.** Wyraz p i s o w n i a, używany w popularnem, powszechnie nadawanem mu znaczeniu, zawiera dwa pojęcia, które ściśle rozróżniać należy: 1) pojęcie pisowni właściwej, czyli ortografii i 2) pojęcie grafiki. Grafiką nazywamy sposób oznaczania poszczególnych dźwięków językowych za pomocą odpowiednich znaków piśmiennych, czyli liter; ortografia natomiast zastanawia się nad sposobem wyrażania w piśmie za pomocą znaków, ustalonych przez grafikę, faktów języka mówionego, jego właściwości fonetycznych, morfologicznych i składniowych. Rozmaite sposoby oznaczania w piśmie polskiem spółgłosek „miękkich" (średniojęzykowych)—l i p a, n i z k o, k o n i e, k o ń—należą do zakresu grafiki; rozróżnianie natomiast końcówek rodzajowych w deklinacyi przymiotników i zaimków rodzajowych jest zagadnieniem ortograficznem.

Z podanych definicyi wypada, że historya grafiki jest właściwie historyą abecadła, abecadło bowiem jest ułożonym w następstwie, przez tradycyę przyjętem, zbiorem wszystkich znaków piśmiennych, zapomocą których oznaczamy poszczególne dźwięki danego języka. Historya abecadła polskiego, jego pochodzenia i przekształceń, jakim w ciągu wieków ulegało, została już w osobnym artykule przedstawiona (patrz artykuł I. Radlińskiego A b e c a d ł o). Pomimo to jednak ponieważ zagadnienia ortograficzne niekiedy ściśle się łączą z zagadnieniami graficznemi, a przez dawniejszych pisarzy, zajmujących się sprawami pisowni, dwa te składowe pojęcia, łączące się ze znaczeniem wyrazu p i s o w n i a, nie były zupełnie rozróżniane, przeto, przedstawiając historyę ortografii, trzeba z konieczności uwzględnić również zmiany, wprowadzone z biegiem wieków w systemie grafiki.

Historya pisowni polskiej początkami swemi sięga pierwszych wieków chrześcijaństwa w Polsce, ponieważ jednak pierwsze pomniki języka polskiego pochodzą dopiero z w. XIV, przeto wiadomości nasze o pisowni polskiej wieków XI, XII i XIII, oparte na głosach polskich, spotykanych w dokumentach i dziełach, pisanych po łacinie, są bardzo szczupłe i ułamkowe, a o ile chodzi o wiek XI i XII nie są nawet bezpośrednie, bo źródła wieków XI i XII posiadamy tylko w późniejszych odpisach. Na podstawie będącego w rozporządzeniu naszem materyału wnosić należy, że ortografia i grafika polska w pierwszych wiekach swego istnienia znajdowała się tak samo, jak piśmiennictwo i język literacki, pod bezpośrednim wpływem czeskim. Za świadectwo tego wpływu czeskiego niechaj służą następujące przykłady: w wieku XII i następnych spółgł. **j** tak w polskiej, jak i cze-

skiej grafice była oznaczana za pomocą litery **g**; spółgł. **c** tak Polacy, jak i Czesi oznaczali za pomocą liter **c**, **cz**, **tz**; spółgłoskę **cz** zarówno w polskiej, jak i czeskiej grafice oznaczano za pomocą liter **cz**, **czz**, **ch**, **chz**, **czs**, **chzs**; spółgłoskę **sz** — za pomocą liter **s**, **ss**, i niekiedy przez **sz**, spółgłoskę **ż**—literami **s**, **ss**, **zz**; „miękkość“ (średniojęzykowość) spółgłosek tak w polskiej, jak i czeskiej grafice starano się wyrażać w pozycyi przed samogłoskami za pomocą litery **y**; samogłoski długie — za pomocą liter podwójnych.

Jak widzimy z przytoczonych przykładów, grafika polska nie była jeszcze w owych czasach ustalona, cechowało ją przytem wiele niedokładności i sprzeczności. Nic więc dziwnego, iż w miarę podnoszenia się poziomu oświaty i wzrastania wydajności piśmienniczej potrzeba jakiejś reformy stawała się coraz bardziej wyraźną. Pierwszym, który się tego zadania podjął, był kanonik krakowski, rektor kościoła parafialnego na Skałce, Jakób, syn Parkosza, z Żórawicy w województwie Sandomierskiem, który około r. 1440 napisał traktat o ortografii polskiej[1]). Reforma jednak, proponowana przez Parkosza, nie przyjęła się i pozostała bez najmniejszego wpływu na dalszą historyę pisowni polskiej. Stało się to wskutek tego, że, jak się wyraża prof. Łoś, „cały (jego) system graficzny jest częścią niekonsekwentny, częścią niepraktyczny, wreszcie niedostateczny, a przez to trudny do zapamiętania“, a słuszność tej oceny potwierdzi każdy, kto się uważnie przyjrzy „obiecadu“ Parkosza, podanemu w artykule A b e c a d ł o, do którego czytelnika odsyłam.

Następcą Jakóba Parkosza był ks. Stanisław Zaborowski, który w r. 1518 w Krakowie u Hallera wydrukował rozprawę p. t. „Orthographia, seu modus scribendi et legendi polonicum idioma quam utilissimus“. Dzieło to cieszyło się znacznie większą, niż traktat Parkosza, popularnością, gdyż między rokiem 1518 a 1564 doczekało siedmiu wydań[2]). Z podanego w cytowanym artykule I. Radlińskiego zestawienia abecadeł Parkosza i Zaborowskiego widać, na czem polegała reforma Zaborowskiego. O ile Parkosz, jako prawowierny katolik i dostojnik kościoła, nie chcąc być pomówionym o jakiekolwiek powinowactwo duchowe—choćby nawet w rzeczach ortografii—

---

[1]) Traktat Jakóba po raz pierwszy został ogłoszony drukiem przez S. J. Bandtkiego p. t. „Jacobi Parcossii de Żorawice antiquissimus de ortographia polonica libellus, rogatu et sumptibus Ed. com. Raczyński, opera et studio G. S. Bandtkie editus“ Poznań 1830 r. Wydanie to posiada wiele braków i niedokładności. Po raz wtóry krytycznie wraz z oceną reformy i wykazaniem znaczenia traktatu dla historyi języka polskiego wydał w t. II „Materyałów i prac Kom. Język. Ak. Um. w Krak.“ w r. 1907 prof. Jan Łoś, p. t. „Jakóba, syna Parkoszowego, traktat o ortografii polskiej“; patrz recenzję A. Brücknera w Prac. Fil. VI, str. 644, nast.

[2]) Na język polski przetłómaczył je A. F. Kucharski i wydał p. t. „ks. St. Zaborowskiego Ortografia polska z łac. na polski język przełożona, z przydaniem uwag tłómacza, tudzież ortografii Seklucyana“ Warszawa 1825 r.

ze spalonym na stosie heretykiem Husem[1]), dźwięki polskie, których odpowiedników język łaciński nie posiadał, wyrażał za pomocą dwuznaków, niekiedy nawet trójznaków, czyli połączeń dwóch, niekiedy nawet trzech liter, lub też za pomocą zmieniania kształtów liter łacińskich; o tyle Zaborowski stosuje w tych wypadkach zasadę, przyjętą przez J. Husa, t. j. wprowadza znaki rozróżniające (diakrytyczne). System graficzny Zaborowskiego, jakkolwiek przewyższał „obiecado“ Parkosza konsekwencyą, nie doznał również przychylnego przyjęcia, gdyż zbyt stanowczo zrywał z panującemi wówczas w grafice polskiej zwyczajami i nawyknieniami. Nie przyjęły się również próby reformy, podejmowane przez Seklucyana[2]), a nawet tak znakomitych pisarzy, jakimi byli Jan Kochanowski i Łukasz Górnicki[3]). W wieku XVI wyłącznie prawie panował system graficzny, przyjęty przez drukarzy krakowskich, którzy, nie zrywając zbyt radykalnie z tradycyą, licząc się więcej z nawyknieniami ogółu piszących i czytających, wprowadzali do pisowni, uświęconej zwyczajem, niewielkie jeno zmiany. Jest rzeczą nader znamienną, że nawet Januszowski, zostawszy spadkobiercą drukarni Łazarzowej i uzyskawszy w ten sposób zupełną możność wprowadzenia w życie proponowanej przez siebie w „Nowym karakterze“ reformy, poszedł drogą utartą i w wydawanych przez siebie książkach stosował grafikę tradycyjną: reformator-pisarz, zostawszy drukarzem, przedzierzgnął się w zachowawcę. Ta zachowawczość drukarzy krakowskich łatwo da się wytłumaczyć ich dbałością o jaknajszersze rozpowszechnianie wydawanych przez siebie książek, czemu na przeszkodzie, rzecz zrozumiała, mógł stawać system graficzny, zbyt odbiegający od formy zwyczajowej, a więc dla ogółu niezawsze zrozumiały, niekiedy wręcz nieprzyjemny. Nie zrywając z tradycyą, drukarze krakowscy rozumieli jednak, że wprowadzenie pewnych zmian, choćby ustalenie wartości fonetycznych niektórych znaków i oparcie ortografii na nieco stalszych podstawach, jest rzeczą wprost niezbędną. To też pewne zmiany zostały przez nich wprowadzone i dadzą się streścić w sposób następujący: 1) J. Haller wprowadził i ustalił znaki **ą**, **ę**, **rz** i **ż**, 2) H. Vietor wprowadził literę **á** na oznaczenie **a** (otwartego), litery **ć**, **ń**, **ś**, **ź**, **dź**, **dż**; ograniczył ściśle

[1]) System graficzny Husa, zredagowany około r. 1411, w najogólniejszych zarysach polegał na zasadach następujących: 1) usunięciu wszelkich znaków, stanowiących kombinacyę kilku liter, z wyjątkiem **ch**, 2) zastąpieniu takich kombinacyi dwóch lub kilku liter znakami rozróżniającemi, 3) wyróżnianiu samogłosek długich przy pomocy znaku ostrego przycisku (accentus acutus) 4) ścisłem rozróżnianiu **i** i **y**.

[2]) System swój graficzny podał Seklucyan w dodatku, umieszczonym na końcu wydanego przez siebie w Królewcu w r. 1551 tłómaczenia Pisma Św. p. t. „Orthographia, t. j. nauka pisania i czytania jęz. polsk., ile polakowi potrzeba, niewielu słów dostatecznie wypisana“.

[3]) Systemy graficzne Koch. i Górn. zostały ogłoszone drukiem w r. 1594 przez J. Januszowskiego w książce „Nowy karakter polski z drukárnie Łázárzowéy y orthohraphia polska Jana Koch.“ „Jego M. P. Łuk. Górn. etc. etc. Jana Januszowskiego“. Pozatem ortografia Kochan. została ogłoszona w r. 1592 w Joannis Ursini „Methodicae grammaticae lib. quatuor“. Leopoli.

wartość fonetyczną dwuznaku **cz**, nadając mu wyłączne znaczenie spółgłoski **č**: rozróżniał przy pomocy oddzielnych znaków spółgłoskę **ł** od **l**; starał się ustalić oznaczanie spółgłoski **j**, wyrażając ją na początku wyrazów przez literę **i**, w środku wyrazów za pomocą liter **i** i **y**, wreszcie w końcu wyrazów przez **y**; pozatem usiłował oprzeć ortografię polską, pełną rażących sprzeczności, na bardziej pewnych i stałych podstawach; 3) M. Wierzbięta ograniczył wartość fonetyczną dwuznaku **sz**, przez który wyrażał wyłącznie tylko spółgłoskę **š**. 4) Ł. Andrysowicz wprowadził litery **b'**, **t'**, **m'**, **p'** i **w'** na oznaczenie wargowych i wargowo-zębowych spółgłosek średniojęzykowych (miękkich), litery **é** i **ó** na oznaczenie samogłosek **e** i **o** „ścieśnionych", wreszcie prowadził dalej pracę, podjętą przez Vietora, nad ustaleniem ortografii i nadaniem jej pewnych uzasadnionych podstaw. Ortografia w. XVI w najogólniejszych zarysach da się streścić w sposób następujący: 1) w deklinacyi przymiotnikowej nie rozróżniano form rodzajów, przyczem używana jeszcze w w. XV końcówka miejsc. l. pojed. **ém** wskutek upodobnienia do form narzęd. l. pojed. była oznaczana przez **ym**; formy **tym**, **dobrym** mają znaczenie narzędn. i miejsc. l pojed. tak rodz. nijak. jak i męsk.; tak samo nie rozróżniano rodzajów w formach narzędnika l. mn., a więc pisano **tymi** lub **temi** bez różnicy dla wszystkich trzech rodzajów[1]). 2) formy imiesłowu t. zw. zaprzeszłego, utworzone od osnów spółgłoskowych pisano, z bardzo małemi wyjątkami, bez **ł**, a więc **przyszedszy**, **popadszy**[2]).

Zdawało się, że dzieło, rozpoczęte przez drukarzy krakowskich, będzie się pomyślnie w wiekach następnych nadal rozwijało, tembardziej, iż, napozór przynajmniej, okoliczności temu sprzyjały: ortografii polskiej zaczęto uczyć po szkołach, nietylko protestanckich, gdzie język ojczysty doznawał staranniejszej, niż gdziekolwiek indziej, opieki, lecz również w koloniach Akademii Krakowskiej, szkołach, zakładanych przez Akademię Zamojską i u Jezuitów. Na końcu gramatyk łacińskich umieszczano rozdział o ortografii polskiej. Pozatem od końca wieku XVI zaczynają się ukazywać gramatyki języka polskiego, których autorowie zajmują się także kwestyami ortograficznemi[3]). Teoretycznych przeto roztrząsań zagadnień ortograficznych nie brakowało, a jednak pomimo to zmiany, które w ciągu w. XVII i XVIII zaszły w praktycznej, przez ogół stosowanej, pisowni, uważać należy za zwrot w kierunku wstecznym, a stało się to wskutek braku pewnej w tym względzie dbałości tak pisarzów, jak i wydawców. W ciągu wieku XVII i XVIII

[1]) Porównaj A. A. Kryńskiego „Gram. jęz. polsk." wyd. 5-e §§ 146, 216, 217 i §§ 164 i 220; także „Gramat." R. Pilata § 1013 (uwaga 2).

[2]) Porównaj R. Pilat. Ueber das poln. part. pract. act. auf—**szy** (Arch. f. Slaw. Phil. III, 67—76), także A. A. Kryński Gram. § 267. R. Pilat. Gram. § 1281.

[3]) Pierwszą gramatykę języka polskiego wydał w Krakowie u Wierzbięty w r. 1567 spolszczony Francuz Piotr Stojeński (Statorius), p. n. „Polonicae Grammatices institutio, in eorum gratiam, qui eius linguae elegantiam cito et facile addiscere cupiunt". Pierwszym polakiem, który napisał gramatykę jęz. polskiego był Jan Karol Wojna; dzieło swoje wydał w Gdańsku w r. 1690, p. t. „Compendiosa linguae polonicae institutio".

zostały usunięte z grafiki polskiej znaki **é** i **ó**; w wieku XVII wychodzą z użycia litery **f'**, **w'**, **m'**, na początku wieku XVIII znika zupełnie **b'** i **p'**; w drugiej połowie wieku XVIII wychodzi ostatecznie z użycia litera **á**. Co się zaś tyczy ortografii, we właściwem tego wyrazu znaczeniu, to zapanowało w niej zupełne zamieszanie i dowolność.

Stan ten zmienia się na lepsze dopiero w trzeciej ćwierci wieku XVIII, kiedy Komisya Edukacyjna wprowadza do szkół publicznych gramatykę ks. O. Kopczyńskiego[1]) i w ten sposób przyczynia się choć w pewnym stopniu do tak bardzo pożądanego ustalenia zasad pisowni polskiej. Reforma Kopczyńskiego polegała na przywróceniu wyszłych z użycia w ciągu wieków XVII i XVIII liter **á**, **ó**, **é**, które w systemie graficznym Kopczyńskiego otrzymują znaczenie samogłosek **a**, **o**, **e** „ścieśnionych"; na przywróceniu liter **b'**, **p'** **w'**, **m'** na oznaczenie odpowiednich spółgłosek „miękkich"; wreszcie, co jest rzeczą najważniejszą, na ustaleniu całego szeregu reguł ortograficznych, wprawdzie niezawsze szczęśliwie utworzonych i wystarczających, ale bądź co bądź wprowadzających w panujący dotychczas zamęt pewien ład i porządek. Że reguły Kopczyńskiego, dotyczące pisowni gramatycznej, niezawsze były wystarczające, świadczy o tem fakt, że sam Kopczyński ograniczył zakres ich stosowania „do półtorej od końca zgłoski"[2]), wątpliwości zaś, nastręczające się w pisowni tematów, miał rozstrzygać słownik. Tak np. określając użycie litery **á**, Kopczyński mówi, że „mają **á** ściśnione imiona, zakończone na **áb**, **áf**, **ák**, niektóre na **árm**, **áp**, niektóre na **ácz**, niektóre na **áż**". Użycie **é** (ścieśnionego) uzależnił Kopczyński od formy przypadku drugiego, formułując regułę w sposób następujący: „**e** otwarte wyrzuca się", „**é** ścieśnione zatrzymuje się". Reguła ta, jak widzimy, nie mogła wpłynąć na ujednostajnienie pisowni, gdyż miała cały szereg wyjątków, naprz. człowiek, człowieka, zgiełk, zgiełku, gdzie **e** otwarte pozostaje, a z drugiej strony dzień, dnia, błazén, błazna, gdzie zanika **é** ścieśnione. Widzimy więc, że niektóre reguły Kopczyńskiego nie były wystarczające i nie można się temu nawet dziwić, bo o ile naprz. chodzi o samogłoski t. zw. ścieśnione, Kopczyński nie zdawał sobie sprawy z ich pochodzenia. Są jednak pośród reguł, postawionych przez Kopczyńskiego, jeżeli niezbyt szczęśliwie uzasadnione, to w każdym razie zupełnie jasno i wyraźnie sformułowane. Do takich należy między innemi nakaz rozróżniania w deklinacyi przymiotników i zaimków rodzajowych w VI i VII przypadku liczby pojed. rodzaju męskiego i nijakiego (**ym**, **im** — **ém**) i pisownia t. zw. imiesłowu zaprzeszłego przez — **łszy**, który Kopczyński tworzył „od czasu przeszłego pierwszej osoby liczby pojed. rodz. męsk.", zmieniając zupełnie mechanicznie końcówkę **łem** na **wszy** lub **łszy** zależnie od tego, czy

[1]) Gramatyka języka polskiego i łacińskiego dla szkół narodowych, część pierwsza ukazała się w r. 1778.

[2]) Porównaj: P. Kopko. Krytyczny rozbiór gramatyki narodowej O. Kopczyńskiego. Kraków 1909 r. (Osobne odbicie z 46-go tomu Rozpraw Wydz. Filolog. Ak. Um. w Krakowie.

przed **łem** była samogłoska czyli też spółgłoska. Wpływ tych reguł, przyjętych przez Akademię Um. w Krakowie, przetrwał w pisowni naszej aż do dnia dzisiejszego, jakkolwiek jest rzeczą charakterystyczną, że sam Kopczyński nie stosował się w praktyce, przynajmniej do pierwszej, pisząc: „z innym zakończeniem," „słowo, które przedniejszym nazwać można", „przed posiłkowym słowem", „po posiłkowym słowie" i t. p.[1]). Co się tyczy bezokolicznika, to pisownię jego uzasadniał Kopczyński w ten sposób, „że słowa mogą i powinny przybierać w trybie bezokolicznym takie głoski, jakie się w dalszych czasach trafiają, a których brzmienie jest bardzo podobne do **ć** lub **ść**", a więc b y d ź, bo b ę d z i e s z, k ł a ś d ź, bo k ł a d ę, i ś d ź, bo i d ę. Dla uzupełnienia charakterystyki, rzecz oczywista, podanej w zarysach tylko najogólniejszych, dodać należy, że Kopczyński, wprowadzając do swego systemu głosowniowego teoryę „dwugłosek" i „trójgłosek" (**ay**, **ey**, **oy**, **iy**, **iia**. i t. d.) nie uznawał istnienia w polszczyźnie spółgłoski **j**, co się też odbiło na jego ortografii (T o b i i a s z, G r e c y a).

Zasady, wprowadzone do pisowni polskiej przez Kopczyńskiego, jakkolwiek niezawsze, jak to staraliśmy się wykazać, wystarczające i dostatecznie uzasadnione, w stosunku do stanu, panującego przed jego reformą, były znacznym postępem, usuwały bowiem zamęt, ustalając pewien ład i porządek. Krótki był jednak okres czasu, w którym ortografia Kopczyńskiego mogła się opierać na trwalszych podstawach. Po upadku państwa i przerwaniu działalności Komisyi Edukacyjnej i Towarzystwa elementarnego pisownia Kopczyńskiego została zagrożona w swoim bycie. Ściślej stosunkowo trzymano się jej jeszcze w zaborze rosyjskim, ale i tu przeważnie tylko w szkołach, gdzie używano nadal „Gramatyki dla szkół narodowych"; w praktyce życiowej jednak reformę Kopczyńskiego odrzucono, a nie przyjęło jej również Towarzystwo Przyjaciół Nauk, którego niektórzy członkowie, jak naprz. Staszic, byli nawet jej nieprzejednanemi przeciwnikami. Zapanowała tedy w pisowni polskiej znowu dowolność, która po ukazaniu się pracy ortograficznej A. Felińskiego[2]) przebraziła się w zupełną rozbieżność: „niezgodność, brak stałych prawideł stały się w druku coraz powszechniejszemi"[3]). Tymczasem w r. 1821 ukazały się w druku „Pierwsze zasady Grammatyki języka polskiego" Józefa Mrozińskiego, a w roku następnym „Odpowiedź na recenzyą" dzieła jego, umieszczoną w ówczesnej Gazecie Literackiej. W pracach swych Mroziński rozpatrzył i poddał rozbiorowi najważniejsze punkty pisowni, przyczem nie we wszystkiem wyrażał swoją zgodność z Felińskim. W takim stanie rzeczy w r. 1827 uznało Tow. Przyjaciół Nauk za właściwe wyznaczyć ze swego grona „deputacyę", któraby zajęła się ujednostajnieniem i uzasadnieniem pisowni polskiej[4]).

[1]) P. Kopko. Krytyczny rozbiór Gram. narod. O. Kopczyńskiego str. 63.

[2]) „Przyczyny używanej przezemnie pisowni" w t. I-ym „Dziel" (str. 1—200).

[3]) Patrz „Przedmowę" do „Rozpraw i wniosków o ortografii polskiej, przez deputacyą od Król. Tow. Warszawsk. Przyjaciół Nauk wyznaczoną". Warszawa 1830 r.

[4]) Deputacya, wybrana w r. 1814 powierzonego sobie zadania ujednostajnienia pisowni z powodu rozmaitych przeszkód nie wypełniła.

Wyniki prac Deputacyi, ogłoszone w r. 1830 w postaci „Rozpraw i wniosków o ortografii polskiej“ dadzą się streścić w sposób następujący: 1) w dziedzinie samogłosek „ścieśnionych“ usunięto znak **á**, zachowując zwyczaj rozróżniania w piśmie samogłosek **e** i **é**, **o** i **ó**; 2) odrzucono teoryę dwugłosek Kopczyńskiego, a uznając wskutek tego istnienie spółgłoski **j** zalecono oznaczanie jej za pomocą litery **j** (j a b ł o ń, w u j, w j a z d), z uwzględnieniem jednak następujących wyjątków: a) s t o i, k r a i n a, s z y i, i m i ę i t. p., gdzie grupę dźwiękową **ji** zalecono oznaczać za pomocą litery **i**, b) w wyrazach cudzoziemskich typu J u l i a, A z y a zalecono pisać **i**, wzgl. **y**; 3) wypowiedziano się za ustaleniem końcówki **emi** w formach wszystkich rodzajów przyp. VI liczby mnog. deklinacyi przymiotnikowej; w liczbie natomiast pojedyńczej w przyp. VI i VII formy rodz. nijak. od męsk. zalecano odróżniać, pisząc **ym** — **ém**; 4) grupę dźwiękową **ge** w wyrazach cudzoziemskich zalecono pisać przez **ge** (G e r w a z y, g e o g r a f i a); 5) formę imiesłowu t. zw. zaprzeszłego zalecono pisać przez **łszy**, **wszy**; 6) w bezokolicznikach końcówkę **ć** zalecono pisać przez **ć**, a więc nietylko n i e ś ć, ale i k ł a ś ć, (porówn. Kopczyńskiego k ł a ś d ź) końcówkę natomiast **c** postanowiono pisać przez **c** i **dz** według reguły, panującej dotychczas w Pisowni Ak. Um. w Krak., a więc p i e c obok m ó d z.

Wyniki swych prac Deputacya Tow. Przyjaciół Nauk ogłosiła nie w formie uchwał obowiązujących, lecz pod skromną postacią „wniosków o ortografii“; te miały być podane do publicznej dyskusyi, poczem dopiero miano uchwalić ostatecznie zasady pisowni polskiej. Wypadki jednak r. 1830 pracę przerwały. Mimo to „wnioski“ Deputacyi ortograficznej nabrały w wielu razach znaczenia przepisów obowiązujących. W ten sposób znowu nastąpiło w pisowni polskiej pewne ujednostajnienie. Ujednostajnienie to jednak było tylko względne. To też począwszy od roku 1848[1]) ukazuje się cały szereg prac, mających bardzo różną wartość praktyczną i naukową, w których, liczni autorowie poruszają najrozmaitsze zagadnienia ortograficzne, w roku 1870 odbył się nawet d. 7 lipca w Poznaniu wiec ortograficzny, wreszcie poważniejszą akcyę podjęła redakcya „Biblioteki Warszawskiej“ pod przewodnictwem redaktora, b. prof. Szkoły Głównej J. K. Plebańskiego. Zaproszone grono osób ze świata pedagogicznego powierzyło Ad. Ant. Kryńskiemu (wówczas członkowi Komisyi Językowej Ak. Um. w Krak.) opracowanie memoryału w sprawie pisowni polskiej[2])... Memoryał Kryńskiego po przedyskutowaniu przyjęto, poczem przesłano go Komisyi Językowej Ak. Um. do rozważenia i sankcyi. Owocem narad, które się z powodu memoryału Kryńskiego w Komisyi Językowej toczyły, było uchwalenie w r. 1885 pewnych prawideł, z zastrzeżeniem jednak, że uchwały swoje Akademia uważa za

[1]) W roku tym ukazała się pierwsza po dłuższej przerwie „Gramatyka języka polskiego“ (D, Łazowskiego), w której poruszone zostały także kwestye ortograficzne.

[2]) A. A. Kryński. O pisowni polskiej wraz z objaśnieniami niektórych form językowych (Odbitka z „Bibl. Warsz.“ za sierpień 1882 r.).

obowiązujące tymczasem tylko dla siebie[1]). Dopiero wskutek nalegań galicyjskiej Rady Szkolnej Krajowej i po otrzymaniu gotowego, wypracowanego przez nią „Projektu ortografii polskiej w podręcznikach szkolnych“, Akademia postanowiła wypowiedzieć się w sprawie pisowni polskiej ostatecznie i nadać swoim postanowieniom znaczenie szersze, obowiązujące nietylko wydawnictwa Akademii, ale i ogół piszących. Zasady pisowni polskiej, uchwalone przez Akademię, wprowadzone do szkół galicyjskich i przyjęte przez większość instytucyi, wydawnictw peryodycznych i pisarzów, rozpowszechniły się znacznie, wpływając na ujednostajnienie pisowni. Do zupełnego jednak ujednostajnienia przyjść nie mogło, bo przeciwko pisowni akademickiej podniosły się głosy protestu i to z pośród grona specyalistów językoznawców: J. Baudouin de Courtenay, A. Brückner, A. Kalina, J. Karłowicz i A. A. Kryński wydali wspólnie broszurę, w której przeciwko pisowni Akademickiej protestowali. Zarzuty wymienionych uczonych brzmią, jak następuje: „Uchwały Akademji, zdaniem naszym są niedoskonałemi z trzech następnych względów: najprzód przeprowadzone i powzięte zostały nieformalnie, t. j. nie według zwyczajów, zachowywanych zwykle w podobnych razach przez ciała naukowe; powtóre sformułowane są w wielu razach nieumiejętnie, niejasno, a podane prawie wszędzie niewystarczająco; potrzecie są one w niektórych rzeczach wręcz sprzeczne z wynikami badań językoznawczych“[2]). W ten sposób obok pisowni akademickiej powstała pisownia zreformowana, której zasady szczegółowo zostały wyłożone przez Ad. Antoniego Kryńskiego w jego „Gramatyce języka polskiego“ (wyd. I-e w r. 1897). Powaga naukowa zwolenników pisowni zreformowanej, jak również jej zalety praktyczne wpłynęły, że zaczęła się ona coraz bardziej rozpowszechniać, a w r. 1906 podczas Zjazdu im. Reja, po dokonaniu niewielkich zmian, otrzymała sankcyę Sekcyi Ortograficznej zjazdu. Ponieważ Akademia Umiejętności uchwałom, powziętym na zjeździe Rejowskim, sankcyi swej nie udzieliła, istnieją przeto obecnie dwa systemy ortograficzne: dawna pisownia akademicka z r. 1891 i pisownia zreformowana, której zasady ustalono na zjeździe im. Reja w r. 1906; w r. 1910 wraz ze słowniczkiem ortograficznym prawidła nowej pisowni zostały streszczone przez prof. A. A. Kryńskiego w broszurce „Prawidła pisowni polskiej“ (Lwów 1910 r.).

II. Metodyka nauczania pisowni. Każdy, kto miał do czynienia z nauczaniem jakiegokolwiek języka, wie z doświadczenia, czem jest nauka ortografii, ile pracy mozolnej i czasu drogiego poświęcać jej musi zarówno uczeń, jak i nauczyciel. A praca tu tem jest przykrzejsza, że tak mało kształci umysł dziecka i tak niewiele daje mu zadowolenia, bo niestety, przyznać trzeba, niezawsze doprowadza do pożądanego celu; przeciwnie, wynik pracy częstokroć nie odpowiada wcale sumie, włożonej w nią energii:

[1]) Patrz Uchwały Ak. Um. z dn. 31 paźdz. 1891 r. w sprawie pisowni polskiej. Kraków 1892.

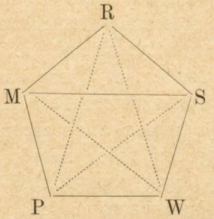
[2]) Patrz broszurę „Sprawa przyjęcia jednolitej pisowni, proponowanej przez Ak. Um. w Krakowie przez... Kraków [3] 1896, str. 38.

uczniowie nawet klas wyższych piszą z błędami ortograficznymi, a jest to zjawisko pospolite nietylko u nas, lecz i za granicą[1]). Zadanie nauczyciela niewątpliwie jest trudne, ale czy nie czyni go jeszcze trudniejszem niewłaściwie stosowana metoda nauczania? Czy poza rozmaitego rodzaju dyktandami i całym szeregiem innych ćwiczeń i wypracowań, zalecanych dzisiaj przez autorów podręczników szkolnych, jako jedyne niezawodne lekarstwo przeciwko błędom ortograficznym, niema metody, opartej na racyonalnych podstawach? W najnowszych czasach rozpoczęto próby opracowania metody nauczania ortografii na podstawie danych dydaktyki doświadczalnej i psychologii dziecka: rozważania teoretyczne, wnioski, wysnute z analizy procesów psychicznych, związanych z czynnością pisania, sprawdzone całym szeregiem umiejętnie i celowo przeprowadzonych doświadczeń, wykazały w sposób zupełnie wyraźny, jaką metodę nauczania ortografii należy uważać za najbardziej racyonalną i najwięcej odpowiadającą swemu celowi. Metoda ta odrzuca wszelkiego rodzaju dyktanda i inne stosowane dotychczas ćwiczenia, kładąc główny nacisk na przepisywanie: przepisywanie i to n. b. z tekstu nie drukowanego, lecz pisanego, należy uważać za najlepszą i najkrótszą drogę, prowadzącą do nabrania wprawy w pisaniu ortograficznem. Ponieważ ta nowa metoda opiera się na podstawie psychologicznej, chcąc przeto ją uzasadnić a zarazem zająć stanowisko krytyczne wobec metod, stosowanych dotychczas, trzeba, choćby w zarysach ogólnych, uprzytomnić sobie, na czem polega przebieg (proces) psychiczny, związany z czynnością pisania.

Język jest sposobem myślenia za pomocą symbolów dźwiękowych, czyli wyrazów. Myślenie językowe polega na tem, że z wyobrażeniami pozajęzykowemi, t. j. z wyobrażeniami przedmiotów i cech lub wyobrażeniami, zachodzących między niemi stosunków, kojarzymy wyobrażenia językowe, wyobrażenia pewnych dźwięków lub kombinacyi szeregu dźwięków. Każde przeto wyobrażenie wyrazu da się rozłożyć na dwa zasadnicze, związane z sobą na podstawie prawa asocyacyi, składniki: 1) składnik pozajęzykowy, czyli wyobrażenie przedmiotu, cechy lub stosunku i 2) składnik językowy, t. j. związane z danym wyrazem wyobrażenie fonetyczne. Zarówno jeden, jak i drugi z tych podstawowych składników wyobrażeń wyrazowych nie jest jednostką nierozkładalną, elementarną; przeciwnie, tak jeden, jak i drugi poddaje się dalszej analizie. Dla naszych jednak celów dalsze rozkładanie wyobrażeń pozajęzykowych jest zbyteczne, będziemy je przeto traktowali, jako wyobrażenia jednolite. Musimy natomiast zatrzymać się nad składowemi częściami wyobrażeń językowych, związanych z wyobrażeniami wyrazów. Wyobrażenia językowe wyrazów w świadomości ludzi, umiejących czytać i pisać,— a tych mianowicie musimy mieć na uwadze przy rozważaniu metod ortografii—składają się z wyobrażeń fonetycznych (wyobrażeń poszczególnych dźwięków), czyli tak zwanych przez prof. Baudouina de Courtenay f o n e m i wy-

[1]) Patrz, co o tem pisze W. A. Lay: Führer durch den Rechtschreib-Unterricht. Leipzig[3].—Einleitung.

obrażeń graficznych (wyobrażeń poszczególnych liter), czyli tak zw. g r a f e m. Atoli fonemy są wynikiem zlania się w naszej świadomości wyobrażeń wymawianiowych, związanych z ruchami narządów mowy, wyobrażeń motorycznych, t. zw. k i n e m z wyobrażeniami słuchowemi, t. zw. a k u s m a m i[1]). Grafemy natomiast powstają wskutek zlania się w naszej świadomości wyobrażeń ruchów ręki, związanych z czynnością pisania, z wyobrażeniami wzrokowemi, związanemi z poszczególnemi literami. W ten sposób wyobrażenia językowe wyrazów składają się z następujących czterech elementów: 1) wyobrażeń wymawianiowych, 2) wyobrażeń słuchowych, 3) wyobrażeń pisaniowych i 4) wyobrażeń wzrokowych[2]). Wymienione składniki wyobrażeń językowych wraz ze związanemi z niemi wyobrażeniami pozajęzykowemi łączą się ze sobą w naszej świadomości i wzajemnie się wywołują na podstawie prawa asocyacyi. Ten ich wzajemny stosunek da się graficznie przedstawić w postaci następującej:



R—wyobraż. pozajęzykowe, realne
M—wyobraż. wymawianiowe
S—wyobraż. słuchowe
P—wyobraż. pisaniowe
W—wyobraż. wzrokowe

Rzecz oczywista, że niezbędnym warunkiem możności pisania jest obecność wyobrażeń pisaniowych, t. j. wyobrażeń ruchów ręki, związanych z czynnością pisania. Świadczą o tem wymownie zjawiska patologiczne, zwane agrafią, czyli zanikiem zdolności pisania: ludzie, pozbawieni wskutek czynników patologicznych, (pewnych zmian, zaszłych w odpowiednich ośrodkach mózgowych) możności wytwarzania wyobrażeń pisaniowych nie mogą pisać, chociaż niegdyś pisali, a po rozwinięciu choroby mówią, rozumieją, co się do nich mówi, i czytają. Jest przeto rzeczą widoczną, że podstawą wszelkiego, a więc i ortograficznego pisania nie są ani wyobrażenia wzrokowe, ani słuchowe, lecz przedewszystkiem wyobrażenia motoryczne ruchów ręki, związanych z czynnością pisania. Jak nie można nauczyć się rysować przez samo tylko patrzenie, czyli przez ćwiczenie zdolności wywoływania wyobrażeń wzrokowych, jak nie można wyćwiczyć się w poprawnem wymawianiu głosek jakiegokolwiek języka przez samo słuchanie bez równoległego ćwiczenia pamięci wymawianiowej, czyli zdolności wywoływania odpowiednich wyobrażeń wymawianiowych; tak samo nie może być mowy o wyćwi-

[1] Patrz Baudouin de Courtenay: Próba teorji alternacyj fonetycznych. Kraków 1894. § 19; O „prawach głosowych“ (Roczn. Slawist. III, str. 10). „Fonologia“ (Wielka Encyklopedya powszechna ilustrowana).

[2]) Patrz Jac. van Ginneken. Principes de linguistique psychologique. Paris 1907. str. 1—21. W. A. Lay. Führer durch den Rechtschreib-Unterricht. Leipzig[3]. str. 80. W. Wundt Völkerpsychologie-Die Sprache, I str. 519.

czeniu się w ortograficznem pisaniu przez wyrabianie samej tylko pamięci wzrokowej lub słuchowej bez uwzględniania pamięci motorycznej, bez ćwiczenia zdolności wywoływania wyobrażeń motorycznych, związanych z ruchami ręki przy pisaniu. Ostatecznym celem nauczania ortografii jest, jak wiadomo, osiągnięcie takiej wprawy, aby pisać ortograficznie bez uświadamiania sobie odpowiednich reguł ortograficznych. Każdy nauczyciel wie z doświadczenia, że częstokroć zdarzają się wypadki, kiedy uczeń wykazuje doskonałą znajomość reguł ortograficznych, a pomimo to pisze z błędami, a kiedy mu je wskazać, dziwi się, jak mógł je popełnić, przytem zazwyczaj podaje charakterystyczne usprawiedliwienie, że to tylko „przez prędkość“, nie zdając sobie sprawy, że tem tłómaczeniem wystawia sobie jeszcze gorsze świadectwo, kto bowiem podczas pisania zastanawia się nad zastosowaniem tej lub owej reguły ortograficznej, kto nie pisze „prędko“ automatycznie, ten jeszcze dostatecznej wprawy w ortografii nie osiągnął. Za pewną ortografię można uważać dopiero wtedy, kiedy się staje czynnością automatyczną, nieuświadomioną. Reguły mają dla niej takież samo znaczenie, jakie posiadają prawidła gramatyczne w nauczaniu języków obcych i ćwiczeniach w przyswajaniu poprawności wysłowienia w języku ojczystym: kto pewnie włada językiem, kto zdobył wprawę w poprawnem jego używaniu, ten, posługując się nim, nie uświadamia sobie prawideł gramatycznych, kierując się wyłącznie przyzwyczajeniami, nałogiem, nieuświadomionem „poczuciem językowem“, a pomimo to, a może właśnie dlatego błędów nie popełnia[1]). Tak samo w ortografii: naprawdę ortograficznie pisze dopiero ten, kto pisze dobrze bez zastanawiania się, automatycznie, jedynie na podstawie wyrobionego nałogu. Dlatego też w nauczaniu ortografii powinno się zwracać uwagę przedewszystkiem na wytworzenie tego nałogu, natomiast reguły ortograficzne powinny być stosowane w tym tylko zakresie, w jakim są uwzględniane przez metody nowoczesne w nauczaniu języków obcych prawidła gramatyczne, to znaczy, że powinny odgrywać rolę w każdym razie podrzędną; na czem ta rola polega, o tem będzie mowa cokolwiek później, kiedy będziemy już zdawali sobie sprawę, w jaki sposób najskuteczniej można osiągnąć automatyczną poprawność pisania, ten ostateczny cel nauczania ortografii.

Ponieważ przebieg (proces) psychiczny, zachodzący przy pisaniu automatycznem podczas wyrażania myśli w piśmie, polega na bezpośredniem kojarzeniu się wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrażeniami motorycznemi ruchów ręki, przeto drogą odpowiednich ćwiczeń powinniśmy wytwarzać w świadomości ucznia drogę kojarzeniową, prowadzącą bezpośrednio od R do P (patrz rysunek), t. j. od wyobrażeń pozajęzykowych do wyobrażeń motorycznych ruchów ręki. Droga ta, łącząca bezpośrednio R z P, w naszem myśleniu językowem, jak i w innych europejskich formach myślenia języ-

[1]) Porównaj: St. Szober „Teorja języka polsk. w wykładzie szkolnym“ (Prądy w naucz. jęz. ojczyst., Warszawa 1908 str. 118 i nast.).

kowego, nie wytwarza się w świadomości samorzutnie, ponieważ pismo nasze jest pismem fonetycznem, głosowem. Gdyby pismo nasze było ideograficznem, t. j. gdyby bezpośrednio wyobrażało przedmioty lub cechy, wówczas wytworzenie się samorzutne drogi R — P byłoby możliwe. Atoli pismo nasze bezpośrednio oznacza tylko dźwięki językowe, a te dopiero wywołują w naszej świadomości odpowiednie, skojarzone z niemi wyobrażenia pozajęzykowe. Wskutek tego drogę kojarzeniową, prowadzącą bezpośrednio od R do P, można wytworzyć dopiero sztucznie przez cały szereg ćwiczeń, normalny bowiem przebieg psychiczny, zachodzący w świadomości ludzi, którzy nie nabrali jeszcze dostatecznej wprawy w ortograficznem pisaniu, odbywa się po drodze R—$\left\{\begin{matrix}S\\M\end{matrix}\right\}$—$\left\{\begin{matrix}W\\P\end{matrix}\right\}$—wyobrażenia pozajęzykowe kojarzą się z wyobrażeniami fonetycznemi, te zaś dopiero wywołują odpowiednie wyobrażenia graficzne. Naumyślnie podaliśmy formułę najogólniejszą, aby nie przesądzać sprawy, które ze składowych części wyobrażeń fonetycznych i graficznych—wyobrażenia motoryczne (wymawianiowe, wzgl. pisaniowe), czy też sensoryczne (słuchowe, wzgl. wzrokowe) — odgrywają w tym procesie rolę dominującą, gdyż sprawa ta nie jest rozstrzygnięta. Dla tych, kto, jak Stricker[1]), Dodge[2]), Lay[3]); wychodzą z założenia, że podstawą wyobrażeń wyrazowych są przedewszystkiem wyobrażenia motoryczne, przedstawiony proces psychiczny odbywa się po drodze R—M—P; dla tych znowu, kto razem z Lichtheimem i Wundtem[4]) twierdzi, że wyobrażenia pozajęzykowe kojarzą się przedewszystkiem z wyobrażeniami słuchowemi wyrazów, przebieg psychiczny, o który nam chodzi, przedstawia się w sposób następujący: R—S—M—P. Są wreszcie tacy, a do tych należy znakomity lingwista holenderski J. van Ginneken, według których istnienie jakiegoś szczególnie ścisłego związku skojarzeniowego między temi lub owemi składnikami wyobrażeń wyrazowych, nie daje się stwierdzić, a wszystkie możliwe, zachodzące tutaj różnice, są zależne od indywidualnych różnic w psychice poszczególnych ludzi[5]). Wobec tego podaliśmy formułę najogólniejszą, uwzględniającą wszystkie wypadki: R—$\left\{\begin{matrix}S\\M\end{matrix}\right\}$—$\left\{\begin{matrix}W\\P\end{matrix}\right\}$. Z formuły tej wynika, że u ludzi o przeważającej lub wybitnej pamięci wzrokowej przebieg psychiczny, zachodzący podczas pisania, odbywa się po drodze R—W—P; u ludzi o przeważającej pamięci słuchowej—po drodze R—S—P; wreszcie u ludzi o przeważającej pamięci motorycznej—po drodze R—M—P: u ludzi pierwszego typu wyobrażenia pozajęzykowe kojarzą się z wyobrażeniami pisaniowemi za pośrednictwem wyobrażeń wzrokowych; u ludzi typu drugie-

[1]) Studien über die Bewegungsvorstellungen Wien 1882.

[2]) Die motorischen Wortvorstellungen Halle 1898.

[3]) Dzieło cyt.

[4]) Patrz tablicę, podaną przez Wundta na str. 521 jego die Sprache.— Völkerpsychologie t. I cz. I.

[5]) Principes de linguistique psychologique. Paris 1907.

go — za pośrednictwem wyobrażeń słuchowych, u ludzi typu trzeciego — za pośrednictwem wyobrażeń wymawianiowych; wreszcze są typy, a tych może jest najwięcej, mieszane. Te ogniwa, łączące wyobrażenia pozajęzykowe z wyobrażeniami pisaniowemi, a występujące u poszczególnych osobników w postaci wyobrażeń wzrokowych, słuchowych, lub wymawianiowych, są bardzo ważnym czynnikiem, o którym należy pamiętać przy nauczaniu ortografii, przy pomocy bowiem tych ogniw pośredniczących łatwiej powstają w świadomości wyobrażenia pisaniowe, których obecność jest warunkiem sine qua non wszelkiego, a więc i ortograficznego pisania.

Z tego, co dotychczas zostało powiedziane, wynika, że: 1) ostatecznym celem nauczania ortografii jest doprowadzenie uczniów do umiejętności pisania automatycznego, możliwego przy bezpośredniem kojarzeniu się R z P, i że: 2) w ćwiczeniach ortograficznych, jako czynnik pomocniczy, uwzględniać należy wyobrażenia wzrokowe, słuchowe i wymawianiowe, zależnie od indywidualnych właściwości psychiki uczniów. Jest rzeczą naturalną, że w nauczaniu zbiorowem w szkołach liczyć się trzeba przedewszystkiem z typami przeciętnemi, najczęściej spotykanemi. Lay[1]) na podstawie doświadczeń stara się udowodnić, że najpospoliciej spotykanym jest typ pamięci motorycznej z pewną domieszką pamięci wzrokowej, najrzadziej natomiast spotykać się zdarza typ pamięci słuchowej. Fakt ten wskazuje, że u znakomitej większości ludzi kojarzenie się wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrażeniami pisaniowemi najłatwiej jest wywoływać przy pomocy wyobrażeń wymawianiowych i wzrokowych. Z tego wynika, że za najbardziej celowe i skuteczne ćwiczenia ortograficzne uważać należy przepisywanie przy jednoczesnem wymawianiu wyrazów przepisywanych. Najmniej odpowiadają swemu celowi dyktanda, przy których, jak wiadomo, rolę pośrednika między wyobrażeniami pozajęzykowemi i pisaniowemi odgrywają wyobrażenia słuchowe wyrazów. Fakt, że najbardziej odpowiedniem ćwiczeniem ortograficznem jest przepisywanie, tłómaczy się nietylko tem, że, jak stara się udowodnić Lay, najbardziej rozpowszechnionym typem pamięci jest pamięć wzrokowo-motoryczna, lecz może przedewszystkiem właściwościami samej pisowni. Pismo europejskie jest pismem fonetycznem, głosowem, ale pisownia bynajmniej nie jest wyłącznie fonetyczną, lecz opiera się na innych jeszcze zasadach, u nas naprz. na zasadzie morfologicznej i do pewnego stopnia na zasadzie etymologicznej i historycznej[2]). Zasada morfologiczna nakazuje, niekiedy wbrew zasadzie fonetycznej, uwydatniać związek, zachodzący między poszczególnemi wyrazami i formami wyrazów, naprz. sąsiedzki (fonet. sąsiecki)—sąsiad, żłób (fonet. żłup)—żłobu. Na podstawie etymologicznej, właściwie etymologiczno-historycznej rozróżniamy za pomocą różnych liter głoski jednobrzmiące, aby wykazać ich różne, ze stanowiska historycznego,

[1]) Op. cit. str. 98.

[2]) Porównaj Baudouin de Courtenay: „Rozbiór gramatyki polskiej księdza Malinowskiego“ (Szkice językoznawcze. t. I str. 281 i nast.).

pochodzenie; tak naprz. rozróżnianie graficzne za pomocą liter **ż** i **rz** spółgłoski **ż**, za pomocą liter **u** i **ó** samogłoski **u**, o ile nie da się uzasadnić jakimkolwiek związkiem z faktami, istniejącemi we współczesnem myśleniu językowem, lecz opiera się wyłącznie na faktach, rzeczywiście lub przypuszczalnie istniejących w dawniejszych epokach myślenia językowego;—polega na zasadzie historyczno-etymologicznej, np. pisownia wyrazów ż ó r a w, r z e c z. Pamiętać jednak należy, że rozróżnianie graficzne spółgłoski **ż** i samogłoski **u** opiera się także na zasadzie morfologicznej, o ile znajduje uzasadnienie w faktach współczesnego myślenia językowego, jak naprz. w wyrazach ż ł ó b—ż ł o b y, d r u k a r z—d r u k a r n i a. Oprócz tych trzech zasad—fonetycznej, morfologicznej i historyczno-etymologicznej — istnieje jeszcze w pisowni naszej zasada czwarta, historyczno-zwyczajowa, opierająca się na przyjętym zwyczaju, który jednak nie da się usprawiedliwić żadną z trzech wymienionych przedtem zasad; taką pisownię historyczno-zwyczajową spotykamy naprz. w bezokolicznikach m ó d z, b i e d z.

Ta różnorodność zasad, na których się opiera nasza pisownia, sprawia, że wyobrażenia słuchowe nie mogą mieć przy jej nauczaniu znaczenia przeważającego, a tembardziej rozstrzygającego. Zresztą, gdyby zasada fonetyczna wyłącznie nawet panowała w naszej pisowni, to i w takim wypadku nie możnaby bezwzględnie polegać na wyobrażeniach wymawianiowo-słuchowych, a to dla tego, że zasada fonetyczna z większą lub mniejszą ścisłością może być stosowana tylko w pracach naukowych przez specyalistów, zdających sobie sprawę z właściwości fizyologiczno-akustycznych (wymawianiowo-słuchowych) poszczególnych głosek i tych zmian, jakim one ulegają zależnie od rozmaitych czynników fonetycznych (akcentu, jakości sąsiednich głosek i t. d.); natomiast w pisowni, stosowanej w życiu praktycznem, zasada fonetyczna w ścisłem znaczeniu przeprowadzoną być nie może, gdyż pisownia praktyczna odtwarza w najlepszym razie nie przedmiotowe (objektywne) jednostki wymawianiowe, t. j. dźwięki, lecz tylko ich podmiotowe (subjektywne) odpowiedniki psychiczne, t. j. fonemy: odtwarzamy nie to, co wymawiamy, lecz raczej to, co mamy zamiar wymówić. W pisowni naprz. takich wyrazów, jak s z a m p a ń s k i[1]), d ą b stosujemy niby to zasadę fonetyczną, tymczasem litery **ń** i **ą**, odtwarzają w danym wypadku tylko fonemy **ń** i **ą**, gdyż spółgł. **ń** i samogł. **ą** istnieją w danej pozycyi fonetycznej tylko w naszym zamiarze wymówienia, w rzeczywistości jednak wymawiamy nie **ń**, lecz **j** nosowe, i nie **ą**, lecz **ąm**, niekiedy **om**; stąd nawet powstają błędy ortograficzne: s z a m p a j ń s k i, d o m b.

Z tego wszystkiego, co zostało powiedziane, wynika, że gdyby nawet typ pamięci słuchowej był bardziej rozwinięty, niż to wykazały doświadczenia, przeprowadzone przez Lay'a, to jednak, pomimo to, wskutek właściwości naszej pisowni, wyobrażenia słuchowe nie mogą mieć poważnego

[1]) Wyraz ten w pisowni s z a m p a j ń s k i widział na szyldzie sklepowym dr. Tytus Benni; jego też informacyi zawdzięczam podany przykład.

znaczenia pomocniczego w nauczaniu ortografii, zbyt często bowiem oznaczamy w naszej pisowni nie te dźwięki, które istotnie wymawiamy, i nie wszystko, co wymawiamy, dokładnie słyszymy. Wskutek tego jedynem niezawodnem ogniwem, pośredniczącem między wyobrażeniami pozajęzykowemi (R) a pisaniowemi (P) są wyobrażenia wzrokowe (W). To też za najbardziej celowe i skuteczne ćwiczenia ortograficzne uważać należy przepisywanie.

Przepisywanie jest najlepszym środkiem nauczania ortografii. Atoli posiadanie środka nie rozstrzyga jeszcze bynajmniej o osiągnięciu celu, o którego zdobycie nam chodzi: najpewniejsze nawet narzędzie w nieumiejętnych ręku częstokroć nie wydaje żadnych wyników. te bowiem w zupełności zależą od umiejętności działania. Dlatego też, aby przepisywanie wydało to, czego się po niem w nauczaniu ortografii spodziewamy, trzeba je umiejętnie i we właściwy sposób stosować. Jakąż więc powinna być metoda przepisywania? Przedewszystkiem przepisywanie powinno się odbywać z tekstu, w którym litery miałyby kształt, właściwy utworom nie drukowanym, lecz pisanym, jak bowiem wykazały doświadczenia Lay'a, przepisywanie z tekstu pisanego przyczynia się do znacznego zmniejszenia liczby błędów ortograficznych. Jest to zjawisko zupełnie naturalne. Tekst pisany wywołuje wrażenia wzrokowe w tej samej mniej więcej postaci, w jakiej zazwyczaj odtwarzamy je w swojej świadomości przy sprawdzaniu wyobrażeń pisaniowych, gdy tymczasem przepisując z tekstu drukowanego, musimy wrażenia wzrokowe, związane z literami drukowanemi, przekładać na wyobrażenia liter pisanych.

W ćwiczeniach ortograficznych, polegających na przepisywaniu, doniosłą rolę odgrywa czytanie; łatwo zrozumieć, że podczas przepisywania, zanim coś napiszemy, musimy przedtem odczytać. Otóż w danym wypadku nie jest rzeczą obojętną, w jaki sposób odbywa się to odczytywanie i w jakim stosunku w pracy ucznia układa się czynność czytania do czynności pisania. Należy wystrzegać się tutaj dwóch ostateczności: z jednej strony pracy mechanicznej, braku jakiegokolwiek uświadamiania sobie dokonywanej czynności, z drugiej strony zbytniego, a niewłaściwie pojmowanego analizowania, przepisywania litery za literą. Przepisywanie litery za literą, przykuwając uwagę ucznia do poszczególnych znaków, utrwala skojarzenia, które dla umiejętności ortografii nie mają najmniejszego znaczenia, skojarzenia wyobrażeń wzrokowych i pisaniowych poszczególnych liter z wyobrażeniami słuchowemi poszczególnych dźwięków; skojarzenia natomiast wyobrażeń pozajęzykowych z wyobrażeniami wzrokowo-pisaniowemi c a ł y c h wyrazów, o które przy nauczaniu ortografii przedewszystkiem powinno nam chodzić, przy przepisywaniu litery za literą pozostają zupełnie poza nawiasem. Co się zaś tyczy przepisywania mechanicznego, to po-pierwsze wytwarza ono niebezpieczeństwo popełniania błędów, które im częściej będą się powtarzały, tem silniej będą się utrwalały w świadomości uczniów fałszywe skojarzenia; po drugie, pomijając nawet wyłuszczone tylko co względy,

przepisywanie mechaniczne niewiele może przynieść istotnego pożytku, choćby już z tego tylko powodu, że jest czynnością bezmyślną, a wiadomo, że wszelkie skojarzenia, zachodzące w naszej świadomości w chwili całkowitego lub częściowego rozluźnienia uwagi, nie odznaczają się trwałością i szybko giną w zapomnieniu. Najwłaściwszem przeto ćwiczeniem ortograficznem jest uważne przepisywanie całemi wyrazami. Jak w każdym poszczególnym wypadku zatrzymywać uwagę uczniów na faktach ortograficznych, jest to już rzeczą umiejętności i zdolności pedagogicznej wykładającego nauczyciela, tutaj można podać tylko kilka uwag ogólnych. Więc przedewszystkiem bardzo doniosłe pod tym względem znaczenie ma umiejętny wybór materyału. Przepisywanie samo przez się jest czynnością żmudną, to też trzeba je uprzyjemnić i ożywić przez podanie odpowiedniego dla umysłów dziecięcych i zajmującego ze względu na swą treść materyału. Oddzielne, wyrwane z kontekstu zdania, nie mające ze sobą bezpośredniego związku myślowego, o ile wywołują te lub inne skojarzenia realne, rozpraszają tylko uwagę ucznia, a po największej części wskutek chaotyczności swej treści, gwałtownego i niespodziewanego przeskakiwania z przedmiotu na przedmiot przytępiają uwagę i doprowadzają do zupełnej bezmyślności. Urywki większe, stanowiące zamkniętą całość myślową, są materyałem znacznie wdzięczniejszym, mają jednak tę ujemną stronę, że rzadko kiedy zawierają w sobie dostateczną ilość wyrazów i form, o które w danem ćwiczeniu ortograficznem nam chodzi. To też za najodpowiedniejszy materyał do przepisywania ortograficznego uważać należy zagadki i przysłowia: są to utwory, zawierające treść w sobie zamkniętą, nieraz bardzo ciekawe i trafne spostrzeżenia, niekiedy myśli moralne, a przytem, ze względu na swe małe rozmiary, czyniące również zadość bezpośrednim wymaganiom nauki ortografii, gdyż można je zestawić w ten sposób, aby w jednem i tem samem ćwiczeniu fakty ortograficzne, o które nam chodzi, powtarzały się dostateczną ilość razy. Pamiętać jednak należy, że jak wszędzie, tak i tutaj nadmierna przesada jest również niepożądana i że wskutek tego, zgodnie z wynikami doświadczeń A. Zaczyniajewa[1]), najwłaściwszym materyałem do przepisywania ortograficznego są przysłowia i zagadki, przeplatane krótkiemi, ale jednolitemi pod względem treści urywkami.

Poza umiejętnym wyborem odpowiedniego materyału są jeszcze inne środki, za pomocą których można skupić uwagę ucznia i nie dopuścić do tego, aby przepisywanie stawało się czynnością mechaniczną. Do takich środków zaliczyć wypada łączenie wypracowań ortograficznych z ćwiczeniami gramatycznemi. Najbardziej odpowiedniemi w danym wypadku byłyby ćwiczenia słowotwórstwa; rozkładanie wyrazów na cząstki morfologiczne (pnie, przyrostki, przedrostki), urabianie wyrazów pochodnych, podkreślanie tych cząstek morfologicznych, które po kilka razy powtarzają się w danem

[1]) A. Zaczyniajew: Psichołogiczeskija osnowanija obuczenija orfografiji. (Russkaja Szkoła 1910 r. № 5/6. str. 253).

ćwiczeniu ortograficznem, — wszystko to powinno znacznie ożywić pracę ucznia i przyczynić się do uważnego jej wypełniania.

Jako środkiem pomocniczym przy nauczaniu ortografii, można posługiwać się pewnemi uogólnieniami, t. zw. regułami ortograficznemi, pamiętać jednak należy, że tak samo, jak prawidła gramatyczne w nauczaniu języków obcych, nie mogą one być celem nauczania, jak bowiem już zaznaczyliśmy, znajomość ich bynajmniej nie zabezpiecza od popełniania błędów ortograficznych.

Dyktanda powinny być traktowane jedynie, jako sprawdzian, należy je przytem stosować bardzo oględnie, aby nie wystawiać uczniów na niebezpieczeństwo popełniania błędów i utrwalania w sobie w ten sposób nałogów nieortograficznego pisania. To też w dyktandach uwzględniać można tylko te formy ortograficzne, które uczniowie dobrze już poznali; treść wyrazów, spotykanych w dyktandach, nie powinna uczniom nastręczać żadnych wątpliwości. Jako sprawdzianem umiejętności ortograficznej, można niekiedy posługiwać się także wypracowaniami stylowemi uczniów. Nie można jednak zapominać, że wszelkiego rodzaju dyktanda mogą być tylko sprawdzianem, a zatem w żadnym razie nie mogą być uważane za ćwiczenia w przyswajaniu sobie przez uczniów ortografii. Dlatego też potępić należy, jako bezużyteczne, a nawet szkodliwe, ćwiczenia ortograficzne, polegające na przepisywaniu z tekstów z opuszczonemi literami. Będąc pewnego rodzaju dyktandami, „ćwiczenia" te mają wspólne z niemi braki, a pozatem podają wyrazy w postaciach, w których one w zwykłych warunkach nigdy nie występują, utrwalają przeto skojarzenia, które dla wyrobienia nałogów ortograficznego pisania nie mogą mieć żadnego znaczenia.

Mówiąc o dyktandach, niepodobna pominąć tak ściśle związanej z niemi sprawy poprawiania błędów. Poprawiając błędy, nauczyciel nie powinien ich podkreślać, gdyż w ten sposób wzmacnia tylko ich pamięć w świadomości ucznia; dlatego też lepiej wyraz, błędnie napisany, przekreślić i obok napisać w poprawnej postaci ortograficznej, zalecając uczniowi kilkakrotne jego odpisanie. Pamiętać jednak należy, że najlepszym środkiem nauczania ortografii jest uprzedzanie błędów, niedopuszczanie do ich popełniania; dlatego też byłoby pożądanem, aby w klasach najniższych były porozwieszane na ścianach umiejętnie ułożone tablice ortograficzne, w klasach zaś niższych i wyższych nauczyciel powinien zalecać uczniom posługiwanie się podczas wypracowań piśmiennych słowniczkami ortograficznemi.

Co się tyczy programu ćwiczeń ortograficznych, to ogólnie tylko powiedzieć możemy, że podstawą jego układu powinna być zasada koncentryczności kursu. Wybór i podział materyału nie powinien się opierać na systematycznem i kolejnem przechodzeniu najrozmaitszych reguł ortograficznych, lecz powinien pozostawać w ścisłym związku z innemi działami nauki języka. Równolegle ze wzbogacaniem umysłu nowemi pojęciami, z rozszerzaniem zasobu słownikowego, frazeologicznego i gramatycznego powinna się rozszerzać i posuwać naprzód wiedza ortograficzna: nowe wyobrażenia re-

alne, pozajęzykowe powinny się kojarzyć z nowemi wyrazami i formami nietylko jako szeregami wyobrażeń wymawianiowo-słuchowych, lecz także z szeregami odpowiadających im wyobrażeń pisaniowo-wzrokowych. W ten sposób grupowanie materyału według pewnego systemu powinno się na każdym stopniu powtarzać i powoli rozszerzać.

Literatura. I. E. Kałużniacki. Historische Uebersicht der Graphik und Orthographie der Polen (Sitzungsberichte der phil. — hist. Cl. d. k. Ak. d. Wissensch. Wien 1881 B. 99, p. 947—986). — Wł. Wisłocki. Nauka języka polskiego w szkołach polskich przed Kopczyńskim. Lwów 1868 (Odbitka ze sprawozdania rocznego c. k. gimnazyum im. Franciszka Józefa).—Ks. Fr. Ks. Malinowski. Pogląd hits. na rozwój głoskowego pisma u Fenicyan, Greków i Rzymian od pierwszych początków, u Polaków zaś od r. 1440 aż do r. 1858. Poznań 1869 (Kryt. porówn. gram. jęz. polsk. str. 1—78). — A. A. Kryński. Abecadło. (Wielka Encykl. powszechna ilustr. str. 32 — 36. Warsz. 1890). — J. S. Bandtkie. Jacobi Parcossii de Żórawice antiquissimus de orthographia polonica libellus — Posnaniae 1830.—J. Łoś. Jakóba, syna Parkoszowego, traktat o ortografii polskiej. Kraków 1907 (Odbitka z t. II Mat. i Prac Kom. Jęz. Ak. Um. w Kr.).—A. F. Kucharski. Ks. Stan. Zaborowskiego Ortografia polska z łać. na polsk. jęz. przełożona z przyd. uwag tłómacza, tudzież ortografii Seklucyana etc. — Warszawa 1825.—P. Kopko. Krytyczny rozbiór gram. narodowej O. Kopczyńskiego. Kraków 1909. — A. Feliński. Przyczyny używanej przezemnie pisowni (Pisma własne i przekładania — t. I, 1 — 200). Warszawa — 1816. — J. Mroziński. Odpowiedź na umieszczoną w Gazecie literackiej recenzyą dzieła p. t. „Pierwsze zasady gramatyki jęz. polsk." Warsz. 1824.—Fr. Szopowicz. Uwagi nad samogłoskami i spółgłoskami w ogólności, oraz nad niektóremi głoskami abecadła polsk. w szczególności. Krak. 1827.—Rozprawy i wnioski o ortografii polsk. przez Deputacyą od Król. Tow. Warsz. Przyjaciół Nauk wyznaczoną. Warsz. 1830. — F. Bentkowski. O znakach przecinkowych w piśmie, czyli znakach pisarskich. Warsz. 1830.—St. Janicki. Prawidła pisowni polsk., podane przez Deputacyą ortograficzną w r. 1830, z dołączeniem prawideł przecinkowania i słownika ortograficznego Warsz. 1835. — H. Suchecki. Niektóre uwagi o pisowni. (Bibl. Ossolińsk.) Lwów 1848. — Dr. L. Natanson. Uwagi fizyologiczne nad abecadłem polsk. (Bibl. Warsz. r. 1849 i 50). — T. Kurhanowicz. Odpowiedź na rozbiór uwag fizyologicznych nad abecadłem polskiem dr. L. N. (Bibl. Warsz. r. 1850). — Ks. Fr. Ks. Malinowski. Zasady i prawidła pisowni polskiej przez Deputacyą od król. Tow. Warsz. Przyj. N. wyznaczoną... wraz z krytycznym rozbiorem i zmianą niektórych prawideł Deputacyi, z wytknięciem niektórych błędów od czasu ks. Kopczyńskiego i później powstałych — (Rocznik Tow. Przyjaciół nauk Poznańsk., I, 1—92) Poznań 1859.—A. Kudasiewicz. Przeszłość i teraźniejszość ortografii polsk., ocenione ze stanowiska wymowy (Odbitka z Bibl. Warsz.). Warszawa 1861.—Br. Trzaskowski. Pisownia polska. Rzeszów 1862.—Ks. Fr. Ks. Malinowski. Krytyczny pogląd na zasady głosowni znanych autorowi gramatyk polskich wraz z uzasadnieniem ilości brzmień i głosów. jęz. polsk. Lipsk 1863.—H. Suchecki. Pisownia Oświaty wobec umiejętnej nauki języka polsk. (Odbitka z Oświaty) Poznań 1866. — A. Małecki. W sprawie pisowni polsk. i o naturze spółgł. j i praktycznych stąd następstwach (Odbitka ze Szkoły) Lwów 1868.—Ks. Fr. Ks. Malinowski. Odpowiedź ks. Fr. X. Malinowskiego na rzecz prof. Małeckiego o spółgł. j oraz odpowiedź na przypiski prof. Małeckiego do tejże odpowiedzi. Poznań 1868.—H. Cegielski. O pisowni p. L. Rzepeckiego i towarzyszów. Poznań 1868. — Fr. Wartenberg. W sprawie pisowni odpowiedź p. H. Cegielskiemu na jego broszurę p. t. O pisowni p. L. Rzepeckiego i towarzyszów. Poznań 1868.—J. Baudouin de Courtenay. Několik poznamenání o polském pravopisu (Sbornik vědecký Musea Království českého. Odbor

filologický). Praga 1868. — Ks. Choiński. Słowo o jęz. polskim przy sposobności wieca językowego. Poznań 1870. — Ks. Fr. Ks. Malinowski. Krytyczne uwagi nad rozprawą ks. Choińskiego: Słowo o języku polskim. Poznań 1870.— L. Rzepecki. Wiec ortograficzny, odbyty w Poznaniu d. 7 czerwca 1870 (Odezwa zarządu Tow. Przyjaciół Nauk. Pozn. i Tydzień Drezdeński) Poznań 1870. — A. A. Kryński. Kwestyja językowa. O bezzasadnym rozróżnianiu rodzaju nijak. od męsk. w deklinacji przymiotników (Odbitka z „Niwy"). Warsz. 1873. — Ks. Fr. Ks. Malinowski. Krytyka pisowni, zawartej w cz. VI-ej gramatyki jęz. polsk. większej prof. Małeckiego. Poznań 1873.—Dr. L. Rzepecki. Posiedzenia komisyi ortograficznej poznańsk., wybranej przez wiec ortograficzny. Poznań 1878. — A. Małecki. Gramatyka hist.-porówn. jęz. polsk. I, 7 — 159, II 499 — 532. Lwów 1879. — J. Hanusz. O zakończeniu instrumentalu i locativu sing. masc. — neutr. i instrumentalu plur. deklinacyi zaimkowej i złożonej w jęz. polsk. (Odbitka z Przeglądu Akademickiego) Kraków 1880. — A. Kalina. Ueber die Schreibung der Nasalvocale in den altpoln. Denkmälern. (Arch. f. Slav. Phil., IV, 29 — 62 r. 1880). — L. St. Korotyński. Słów kilka o grafice, pisowni i czystości jęz. polsk. (Rocznik zbiorowy prac naukowych za rok 1881) Warsz. 1882.—A. A. Kryński. O pisowni polskiej wraz z objaśnieniem niektórych form gramatycznych (Odbitka z Bibl. Warsz.) Warsz. 1882.—J. Karłowicz. W sprawie pisowni polskiej i wiążących się z nią zagadnień gram. Kraków 1883.—Dr. J. Majer. O pisowni **ija, yja** w wyrazach przyswojonych. Uwagi dr. J. Majera, ogłoszone w miejsce rękopismu dla rozdzielenia pomiędzy członków Ak. Kraków 1884.—A. Kalina. Jakich zasad trzymać się należy w transkrypcyi rękopiśmiennych i drukowanych zabytków polskich od najdawniejszych czasów do XVII w. (Arch. do dziejów lit. t. V, str. 42 i 193). Kraków 1886. — R. Pilat. Jak należy wydawać dzieła polskich pisarzów XVI i XVII. w. (Arch. do dz. lit. t. V str. 97 i 195). Kraków 1886. — Filograf. Praktyczny sposób ustalenia pisowni polsk. Warsz. 1887.—Filograf. Fonetyczna poprawa grafiki polsk. oraz praktyczne rozwiązanie niektórych trudności naszej ortografii — Warsz. 1888. — J. Karłowicz. Niezałatwiona kwestya, kwestyja, kwestja ortograficzna. Warsz. 1890.—J. Baudouin de Courtenay. Jedna z kwestji spornych pisowni polsk. Warsz. 1890.—Filograf. Racyonalne słówko o „racyonalnej" grafice polskiej. Warsz. 1891. — Filograf. Jeszcze o praktycznym sposobie ustalenia pisowni polsk. (wyjaśnienie, zestawienie, replika) Warsz. 1891. — Uchwały Akad. Um. z d. 31 paźdz. 1891 r. w sprawie pisowni polskiej. Kraków 1892. — Prawidła pisowni polskiej, przyjęte przez Ak. Um. w Kr. Warszawa 1893.—J. Baudouin de Courtenay, A. Brückner, A. Kalina, J. Karłowicz, A. A. Kryński. Sprawa przyjęcia jednolitej pisowni polskiej, proponowanej przez Ak. Um. w Kr. Kraków[3] 1896. — A. A. Kryński. Gramatyka jęz. polsk. wyd. I. Warszawa 1897 (str. 285 — 345). — R. Zawiliński. Wnioski w sprawie pisowni imion własnych obcych (Poradn. Język. III, № 8 r. 1903.—M. Kowalewski. Jeszcze w sprawie pisowni imion własnych obcych (Poradnik Język. IV. № 1 r. 1904).—R. Zawiliński. Grafika a ortografia (Por. Jęz. IV, № 3 r. 1904).—A. Braun. Przyczynek do sprawy pisowni imion własnych obcych (Por. Jęz. IV, № 4 r. 1904). — R. Zawiliński. O znakach pisarskich, a w szczególności o przecinku (Por. Jęz. IV, № 9 r. 1904).—R. Zawiliński. O znakach pisarskich (Średnik). Por. Jęz. IV № 10 r. 1904.—K. Nitsch. O ogólnych zasadach ortograf. (Por. Jęz. r. 1905).—A. Brückner. Projekt ustalenia pisowni polsk. (Sprawozd. z posiedzeń i czynności Ak. Um. w Kr.) Kraków 1906.—W. Staniszewski. W sprawie pisowni naszej (Por. Jęz VI № 1 i 2 r. 1906).—Ruszkowski. O użyciu lit. j (Por. Jęz. VI. № 2. r. 1906). — R. Zawiliński. W sprawie jednej z kwestyi pisowni naszej. (Por Jęz. VI, № 3 r. 1906).—Sprawa ujednostajnienia pisowni na Zjeździe Rejowskim. Por. Jęz. VI, str. 124 nast. r. 1906 (porówn. H. Ułaszyna: Filologia i lingwistyka prof. A. Brücknera. Kraków 1910, str. 60 i 61 str. 99—102).—Sprawa reformy pisowni polskiej. Wyd.

Ak. Um. Kraków 1907. — J. Stapecki. W sprawie pisowni prof. Kryńskiego. i A. A. Kryński. Odpowiedź. Por. Jęz. VIII № 2 r. 1908.—J. Stapecki. Jeszcze w sprawie pisowni prof. Kryńskiego... i R. Zawiliński. Odpowiedź Redaktora. Por. Jęz. VIII, № 3 r. 1908. — A. A. Kryński. Punkty sporne w pisowni polskiej. Lwów 1908 (Słowo Polskie, grudzień).—R. Zawiliński. Skrócenia wyrazów w piśmie. Por. Jęz. VIII № 6. r. 1908. — A. Chojecki. W sprawie pisowni. — Odpowiedź Redakcyi.—J. Stapecki. Kwestya pisowni w Królestwie. Por. Jęz. IX № 6 i 7 r. 1909.— K. Appel. W imię jedności pisowni („Wychowanie" r. 1909, Styczeń, str. 3—18).— K. Appel. Poczucie językowe w oświetleniu pisowni („Wychowanie" Maj, 1910 r.)— O. Balzer. Jeszcze o punktach spornych pisowni polskiej — Lwów 1910.—K. Appel. W obronie tradycyi żywej w języku i pisowni, rzecz z powodu rozprawy prof. O. Balzera. (Odbitka z Por. Jęz. № 5. r. 1910). — Stan. Szober. Kilka uwag o pisowni polskiej z powodu broszury prof. O. Balzera (Odbitka z „Nowych Torów" 1911 r. Kwiecień).—A. A. Kryński. Prawidła pisowni polskiej. Lwów 1910.

II. Dr. W. A. Lay. Führer durch den Rechtschreib-Unterricht, gegründet auf psychologische Versuche und verbunden mit einer Kritik des ersten Sach-und Sprachunterrichts. Leipzig[3]. 1904. — Itschner. Lays Rechtschreibe-Reform (Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 1900).—Lobsien. Ueber die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts. Dresden. 1900.—H. Fuchs und A. Haggenmüller. Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie — Berlin 1898 (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagog Psychologie und Physiologie, b. II, 4).—A. Zaczyniajew. Psichołogiczeskija osnowanija obuczenija orfografii. (Russkaja szkoła r. 1910. № 4, 5/6, 12).

Stanisław Szober.

Plan lekcyj p. Rozkład lekcyj.

Platon (427—347 przed Nar. Chr.). Życie Platona nie jest znane dokładnie. Sam Platon bowiem w dziełach swoich nie pozostawił bliższych szczegółów o sobie, a bajki, opowiadane o nim w starożytności, nie wytrzymały późniejszej krytyki naukowej. Podane przeto poniżej wiadomości o życiu Platona ograniczają się do faktów, uznanych na podstawie nowych badań, jeżeli nie za pewne, to w każdym razie za prawdopodobne. Platon urodził się w Atenach w r. 427 przed Nar. Chr. Ojciec jego Aryston pochodził od Kodrosa, króla Ateńskiego, a matka Periktione od Solona, mędrca i prawodawcy.

Wychowanie Platon otrzymał nader staranne. Kształcony w naukach i sztukach przez najlepszych nauczycieli, Platon wcześnie ujawnia zdolności poetyckie, pisze tragedye i wiersze liryczne. W dwudziestym roku życia zaznajamia się z Sokratesem i zostaje jego gorliwym uczniem, studyując jednocześnie naukę Heraklita o tem, że wszystko, co jest, jest ustawiczną zmianą, i naukę eleatów o jednym niezmiennym bycie. Po śmierci Sokratesa (r. 399 przed Nar. Chr.) opuszcza Platon Ateny i przez następnych lat dwanaście podróżuje przeważnie. W tym czasie zwiedza Sycylię, Italię, Egipt i Cyrenę. W Cyrenie pod kierunkiem znanego nauczyciela

Teodorosa poświęca się studyom matematycznym, w Italii nawiązuje stosunki z Pytagorejczykami, a wreszcie pod koniec swych podróży, wdawszy się prawdopodobnie w intrygi polityczne, omal że nie zostaje sprzedany jako niewolnik przez Dyonizyosa, tyrana Syrakuzy, i tylko pomocy i ofiarności przyjaciół zawdzięcza, że zdrowo i cało wraca do Aten. Wkrótce po powrocie w r. 387 przed N. Ch., mając lat 40, zakłada Platon sławną Akademię, gdzie wykłada uczniom swoje poglądy filozoficzne i organizuje ich w stowarzyszenie religijno-moralne. Akademia Platona cieszy się popularnością; do uczniów należą Demostenes i Arystoteles.

Najwcześniejszemi utworami Platona są t. z. dyalogi sokratyczne, w których Platon nie wychodzi po za naukę Sokratesa. Bada w nich autor rozmaite cnoty: pobożność, waleczność, przyjaźń i dochodzi do przekonania, że wszelka cnota opiera się na rozumie i z niego wynika. Należą tutaj: Eutyfron, Saches, Charmides, Sysis. Do sokratycznych dyalogów należy również zaliczyć „Apologię Sokratesa“ i „Krytona“. W pierwszym dyalogu wygłasza Sokrates obronną mowę, w drugim odrzuca obmyślony przez przyjaciół projekt ucieczki z więzienia, nie chcąc się wyłamywać z pod opieki prawa.

Drugą grupę utworów Platona tworzą dyalogi skierowane przeciwko sofistom. Należą tutaj: „Eutydem“, „Kratyl“, Gorgiasz, Protagoras, Menon Teetet i pierwsza księga „Rzeczypospolitej“. W pozostałych utworach rozwija Platon własne poglądy filozoficzne. Dyalogi Fedr, Fileb, Parmenides, Biesiada, Fedon zawierają wykład nauki o ideach, w „Tymeuszu“ i „Krytyaszu“ (przechował się tylko początek) streszcza Platon swe poglądy, dotyczące filozofii przyrody, wreszcie „Polityk“ i dwa największe dzieła Platona: „Rzeczpospolita“ i „Prawa“ zawierają przeważnie poglądy społeczne, polityczne, wychowawcze i etyczne. Chronologia dzieł Platona dla braku faktycznych danych nie jest zupełnie pewna. Badania przeprowadzone nad stylem Platona[1]) wykazały, że najwcześniejszemi utworami są dyalogi sokratyczne, później idą: Kratyl, Biesiada i Fedon, grupę średnią stanowi Rzeczpospolita, Fedr, Teetet i Parmenides, do najpóźniejszych dzieł należą: Sofista, Polityk, Fileb, Tymeusz, Krityas i Prawa. Filozoficzne poglądy Platona są następujące: Świat zmysłów, zdaniem Platona, nie prowadzi do wiedzy prawdziwej, mającej powszechny walor. Nasze spostrzeżenia bowiem mylą nas często i wiedzę, opartą na nich, cechuje zupełna względność. Wiedza ta jest mniemaniem tylko. Z tego jednak nie wynika, że nie istnieje wiedza prawdziwa, jak twierdzili sofiści, wynika tylko, że źródłem owej wiedzy nie jest świat dostrzegalny zmysłami i świat materyalny, ale świat niematerialny, świat idei. Do utworzenia wiedzy prawdziwej dążył już Sokrates. W poszczególnych mniemaniach i spostrzeżeniach znajdował on cechy wspólne, które łączył w ogólne pojęcia i w pojęciach tych upatrywał podstawę wiedzy bezwzględnej. Punktem wyjścia dla Platona były powyższe wyniki

[1]) Biesiada. „Dyalog o miłości“ tłóm. Stefan Okołów. Warszawa 1909.

poglądów filozoficznych Sokratesa. Że wiedzę prawdziwą zdobywamy za pomocą pojęć, w tem zgadza się uczeń z nauczycielem, różnice w poglądach zaczynają się z chwilą, kiedy chodzi o wykreślenie drogi, po której dochodzimy do pojęć. Według Sokratesa pojęcia zdobywamy na drodze indukcyjnej, postępując od szczegółów do ogółu, zdaniem Platona zaś pojęcia jako takie, nie są dane w zmysłowej rzeczywistości, jeżeli więc znajdujemy je pomimo to w sobie, to musi istnieć świat, w którym przedmioty naszych pojęć mają byt realny. Dusza ludzka przed życiem ziemskiem poznaje ów świat idei i dlatego odnajduje je później w sobie, jako pojęcia. Pojęcia są więc dla Platona wspomnieniem idei, które istnieją w niemateryalnej rzeczywistości, a stąd już blisko do twierdzenia, że wszelkie poznanie polega na intuicyjnem przypominaniu sobie rzeczy dawniej znanych i widzianych. Świat zmysłów, który jest odbiciem świata idei, odgrywa tylko rolę podniety, wyzwalającej w nas wiedzę prawdziwą — poznanie świata idei. Źródła tego poznania nie tkwią jednak w doświadczeniu, podobnie jak nie tkwią w niem źródła wiedzy matematycznej, której pewność dlatego właśnie nie podlega najmniejszej wątpliwości. Ostatnie twierdzenie jest już wybitnie racyonalistycznem, to też idealizm Platona ma charakter racyonalizmu.

Wśród idei Platona naczelne miejsce zajmuje idea dobra, jako cel ostateczny, dla osiągnięcia którego wszystkie pozostałe idee są środkami tylko. Nie jest to więc logiczne podporządkowanie, ale raczej teleologiczne. Czy do świata idei obok idei dobra, piękna, obok idei matematycznych, o tych ideach bowiem mówi Platon, należą również idea brzydoty lub złego, na to filozofia Platona odpowiedzi nie daje.

Między światem idei, światem niezmiennym i wiecznym, a światem widzialnym, ulegającym ciągłym zmianom, pośrednie stanowisko zajmuje dusza. Rozum (νοῦς), siedlisko wiedzy i cnoty, zbliża ją do świata idei, pożądania (ἐπιθυμία) wiążą ją ściśle ze światem zmysłów, a siła woli (θυμός) przez opanowanie sfery zmysłowej skłania duszę ku rozumowi i ku poznaniu idei dobra, co jest właściwym celem życia. Powyższym trzem stanom duszy odpowiadają trzy cnoty. Zadaniem rozumu jest zdobycie mądrości, (σοφία) celem, do którego dąży wola, jest odwaga (ἀνδρία), ideałem sfery pożądliwości jest opanowanie siebie samej (σωφροσύνη), czwarta zaś cnota, na którą składają się trzy poprzednie jest sprawiedliwość (δικαιοσύνη).

Życie etyczne człowieka, zdaniem Platona, może się całkowicie rozwinąć i urzeczywistnić dopiero w państwie. Etyka Platona staje się przeto etyką społeczną, którą uzupełnia jego nauka o państwie.

Z przekonaniem Platona, że prawdziwa rzeczywistość jest świat idei, a konkretna rzeczywistość jest tylko odbiciem owego świata, złudą, wiąże się jego system państwowy. Naturalną zasadą tego systemu bowiem, celem, do którego zmierzają usiłowania wszystkich jednostek, zorganizowanych w państwo, jest idea państwa. Ze względu na ową ideę, znosi się w państwie Platona wszystko to, co mogłoby od owej idei oddalać, a więc rodzinę, własność prywatną, sztukę, jako przejaw indywidualizmu, nawet miłość

nie ma prawa wyboru, czuwa nad nią bowiem i ogranicza ją państwo, mając na względzie jaknajdoskonalsze potomstwo. Każdy obywatel jest tylko częścią mechanizmu państwowego, obowiązaną do robienia wszystkiego dla państwa. A że poznać ideę państwa mogą ci tylko, którzy dążą do prawdziwej wiedzy, do poznania świata idei, — filozofowie, więc oni to właśnie winni sprawować rządy w państwie, prowadząc je do doskonałości. Obok rządu właściwego istnieje w państwie Platona stan obrońców, których jedynem zadaniem jest walka w obronie ojczyzny, i stan najniższy, składający się z rolników, rzemieślników i kupców. Stan ten pracuje na dwa wyższe stany, zachowując własność prywatną i rodzinę. Harmonijne współdziałanie wszystkich trzech stanów wytwarza doskonałość państwa, co nazywa Platon sprawiedliwością (δικαιοσύνη)

Państwo Platona jest w gruncie rzeczy zakładem wychowawczym, mającym ludzkość doprowadzić do najwyższych moralnych ideałów.

Wychowanie dzieci, troska o ich należyty rozwój fizyczny, umysłowy i moralny jest jednem z najważniejszych zadań stanu rządzącego. Dzieci bez względu na płeć (Platon jest zwolennikiem równouprawnienia kobiet) kształcą się i wychowują w zakładach państwowych. Ćwiczenia gimnastyczne, nauka czytania i pisania, opowiadania z dziedziny mitologii z usunięciem wszelkich szczegółów niemoralnych wypełniają czas do lat 14. Poezya, muzyka i nauki matematyczne uzupełniają średnie wykształcenie, w którem z rozwojem zdolności intelektualnych idzie w parze rozwój charakteru. Młodzież winna być przedewszystkiem etyczna, religijna, winna gardzić śmiercią i dobrami doczesnemi, to też w wychowaniu młodzieży, w wyborze lektury chociażby, trzeba zwracać baczną uwagę, aby nie przedostało się do młodych umysłów nic, coby je mogło sprowadzić z wytkniętej przez państwo drogi. Nawet Homer nie wytrzymuje surowej cenzury pedagogicznej. Od 18-ego do 20-ego r. życia młodzież otrzymuje wykształcenie wojskowe i część mniej uzdolniona umysłowo przeznacza się do stanu wojskowego, jednostki więcej wybitne kształcą się w dalszym ciągu i obejmują następnie miejsca urzędników, a umysły najzdolniejsze po odbyciu studyów filozoficznych w 50-ym roku życia mogą być zaliczone w poczet władców. W najpóźniejszem dziele swojem w „Prawach“ Platon znacznie modyfikuje swój ustrój państwowy. Wzorując się na urządzeniach spartańskich, nadaje mu charakter mniej arystokratyczny, a wychowanie dzieci powierza rodzinie, którą obecnie uznaje.

Platoński system wychowania odznacza się na ogół tendencyą arystokratyczną. Mimo to jest w nim jeden, ale bardzo doniosły, rys głęboko demokratyczny: Oto Platon jest pierwszym w Grecyi i w świecie człowiekiem, który wychowanie elementarne (wprawdzie tylko elementarne) uznaje za p r a w o wszystkich obywateli i za o b o w i ą z e k państwa. Jest więc on twórcą idei wychowania powszechnego.

Mimo swojej entuzyastycznej czci dla piękna, Platon pragnie zredukować pierwiastek estetyczny w wychowaniu do bardzo szczupłych rozmiarów.

Wynika to z jego przefilozofowania się w kierunku ideologii. Wierząc w to, że tylko idea jest bytem prawdziwym, a mniemając, że sztuka jest tylko naśladowaniem rzeczywistości, Platon uważa ją za „złe odbicie złego odbicia“ i małą przypisuje jej wartość. Za pożyteczne zaś w niej to tylko uważa, co jest właśnie najmniej wartościowe: alegoryę i tendencyę.

W swej teoryi państwa popełnia Platon ten zasadniczy błąd, że sądzi, iż normy etyczne i urządzenia społeczne, które się wytworzyły na drodze teoretycznej, można przenieść na grunt realny i ująć w nie życie. Państwo Platona pozostało tem, czem było od początku—wytworem fantazyi, nie mającej oparcia w warunkach realnych, czego najlepszym dowodem jest fakt, że rozwój historyczny ani na krok się dotychczas nie zbliżył do ideału Platona.

W poglądach wychowawczych Platona na specyalną uwagę zasługuje zharmonizowanie rozwoju umysłowego młodzieży z jej rozwojem etycznym w myśl przekonania, które głosił jeszcze Sokrates, że wynikiem wiedzy jest cnota.

Literatura. Z wydań oryginalnych Platona najlepsze jest wydanie Jana Buruet'a, 5 tomów 1899—1906. Z przekładów zasługuje na wyróżnienie: niemiecki H. Müllera 8 tom. Lipsk 1850—1866, francuski V. Couza 12 tom. Paryż 1822—1840, angielski B. Jowetta 4 tomy 1892 Oksford. W polskiej literaturze wyszły pojedyńczo: Obrona Sokratesa tł. Maszewski Warszawa 1898. Fedon tł. St. Okołow. Warszawa 1907. Uczta. Dyalog o miłości St. Witwicki Lwów 1909. Dzieła (Apologia, Kriton, Fedon) tł. F. Kozłowski Warszawa 1845. Przekład poprzedzony obszernym wykładem filozofii Platona. O Platonie pisali u nas: W. Lutosławski. O logice Platona Warszawa 1892, ten że: Platon, jako twórca idealizmu, Warszawa 1899; O pierwszych trzech tetralogiach dzieł Platona 1896. Nowosadskij N. Pedagogiczeskija wozzrienija Płatona.

F. Kierski.

Plebański Józef Kazimierz, pedagog, uczony, profesor b. Szkoły Głównej warszawskiej, redaktor, publicysta, ziemianin. Te tytuły, acz nie wszystkie jeszcze, dowodzą, jak różnostronną była działalność Plebańskiego; zasługuje ona na tem staranniejsze rozpatrzenie, że nasza „Encyklopedya Wychowawcza“ zawdzięcza wiele Plebańskiemu, jako współredaktorowi w pierwszym okresie swego istnienia od r. 1880 do 1894, t. j. do czasu zawieszenia wydawnictwa po wyjściu czterech tomów. Urodził się d. 1 marca 1831 r. w Bystrzycy w powiecie Mogilnickim, w W. Księstwie Poznańskiem. Utraciwszy w r. 1833 ojca, wychowywał się i kształcił pod kierunkiem matki, potem w szkole miejskiej w Mogilnie, a następnie w gimnazyum w Trzemesznie; ukończywszy je, rozpoczął o własnych siłach studya w uniwersytecie wrocławskim, gdzie, słuchając wykładów znakomitych historyków: Aug. Stenzla i Roeppla i pracując jako członek seminaryum historycznego pod ich kierunkiem, pisywał rozprawy z dziejów polskich na podstawie źródeł:

„O założeniu pierwszego biskupstwa w Polsce".—„O położeniu ludności rolniczej w Polsce wieków średnich".—„O Samuelu Zborowskim".—„O Jerzym Lubomirskim". Obok tego nie zaniedbywał studyów filologicznych i filozoficznych. Po dwóch latach takiej pracy udał się na uniwersytet berliński, dokąd go pociągały głośne imiona: Rankego, Raumera, Boppa,—tudzież chęć usłyszenia dobrego wykładu gramatyki porównawczej języków indoeuropejskich, a zwłaszcza słowiańskich, — jak niemniej niezrównanego nauczyciela K. Rittera, twórcy geografii porównawczej. Obok tych różnorodnych studyów pogłębiał dalej swą wiedzę historyczną i wtedy napisał rozprawę krytyczną „O klimakterach Wesp. Kochowskiego", wykazując w nich wpływ Liwiusza, Tacyta i in. Lgnąc głównie do źródeł polskich, wyszukał w bibliotece królewskiej pamiętnik Stefana Paca z 1625 r., który wydał p. t. Obraz dworów europejskich na początku XVII w. (tytuł podajemy w skróceniu) Wrocław 1851. Krytyka Kochowskiego naprowadziła Plebańskiego na przedmiot dysertacyi, którą po zdaniu egzaminów na stopień doktora wykończył w języku łacińskim: „O projekcie wybrania następcy tronu polskiego za panowania Jana Kazimierza" (Commentatio historica de successoris designandi consilio vivo Joanne Casimiro. Berlin 1855). Do tego dołączył rozprawę o „liberum veto", z której wynika: 1-o że liberum veto nie jest wyrazem wolności osobistej, indywidualnej, nie jest ideałem wolności narodowej; ale wyrazem egoizmu, sobkostwa i samolubstwa prowincyonalnego, partykularnych interesów prowincyi, sprzeciwiających się wszelkiemu działaniu centralizacyjnemu; 2-o że sejmy polskie nie przedstawiały reprezentacyi narodowej (choćbyśmy tylko szlachtę uwzględniać mieli), ale były niedokładną reprezentacyą prowincyonalną.

Wkrótce potem za pośrednictwem Towarzystwa pomocy naukowej w W. Księstwie Poznańskiem zbliżył się Plebański do Tytusa Działyńskiego. Bogata biblioteka, a może więcej jeszcze osobistość Działyńskiego, wpłynęły stanowczo na kierunek dalszy pracy młodego uczonego. Obroniwszy publicznie swą rozprawę, pozyskał 8 lipca 1856 r. stopień doktora filozofii i magistra sztuk wyzwolonych. Należało teraz jeszcze złożyć egzamin państwowy; tym celem powrócił do Wrocławia, przyczem nie omieszkał skorzystać z wykładów głośnego Mommsena. Niebawem uzyskał posadę nauczyciela w Lesznie, a po trzech latach przeniósł się do Wrocławia, do gimnazyum św. Macieja jako nauczyciel języka i literatury polskiej, łaciny i dodatkowo historyi i geografii. Zajęcia te nie przeszkadzały mu odwiedzać wykładów uniwersyteckich. Tymczasem margrabia Wielopolski, zwróciwszy baczną uwagę na jego dysertacyę doktorską, jadąc do wód karlsbadzkich, naumyślnie zatrzymał się we Wrocławiu dla poznania się z młodym uczonym i, gdy w r. 1860 miał sobie poruczone przekształcenie zakładów naukowych w Królestwie Polskiem, wezwał Plebańskiego do Warszawy. Zamianowany profesorem Kursów przygotowawczych do Szkoły Głównej, wypowiedział w dniu 29 października 1861 r. lekcyę wstępną, w której zaznacza potrzebę porządku i karności społeczeństwa i młodzieży wobec prawa, wylicza cele oświaty

i cnoty z niej płynące, a między innemi trzymanie swych żądz w pewnych karbach „...młodzież nie kala się występkami: ma ona tylko błędy z niedoświadczenia wynikające, które jej naukę mącą i rozrywają...” Lekcya ta jest niejako programem szkoły, wypowiedzianym przez usta profesora; doszła ona i do szerszego ogółu drukowana dwukrotnie: w „Dzienniku powszechnym” i w broszurze, dedykowanej Wielopolskiemu p. t. „Lekcya wstępna metodologii i encyklopedyi nauk akademickich” Warsz. 1862. Te przedmioty, t. j metodologię i encyklopedyę oraz historyę i geografię wykładał Plebański w ciągu roku szkolnego. Kierunek filozoficzny w historyi i geografii, metoda gramatyki porównawczej w zakresie filologii słowiańskiej, stanowiły dwie główne osie wykładu. Wogóle czas ten zaznacza się najintensywniejszą pracą naukową: wtedy drukował bardzo obszerny artykuł w paru zeszytach Encyklopedyi Orgelbranda p. t. „Gramatyka i gramatykarze”, tudzież artykuł o historyku Grauercie, a także przygotował do wydawnictwa niemieckiego „Staats Lexicon” Bluntschlego „Charakterystykę narodu polskiego”. W tym również czasie się ukazał się: „Jan Kaź. Waza i Marya Ludwika Gonzaga” (Warsz. 1862), dzieło wznoszące autora na takie wyżyny naukowe, po za jakie już później nie sięgnął.—Jako jeden z najczynniejszych organizatorów Szkoły Głównej położył niemałe zasługi. Będąc przedstawicielem wydziału filologiczno-historycznego, brał udział w dyskusyach Rady wychowania i wtedy świetnie pokonał stanowczych przeciwników podzielenia tego wydziału na trzy sekcye: klasyczną, słowiańską i historyczną. Ułożył i przeprowadził projekt urządzenia seminaryum pedagogicznego, jak niemniej regulamin egzaminów.

Plebański zabłysnął na gruncie warszawskim jako promień ożywczy światła Europy zachodniej, jako strumień wartki, orzeźwiający ziemię wyjałowioną; sprowadził go Wielopolski na lekarza głów zawrotnych, a zapalonych, na nauczyciela narodu, niepraktycznego nigdy, wówczas w pochodzie oświatowym opóźnionego. Powołany na profesora zwyczajnego historyi powszechnej w Szkole Głównej, wypowiedział przy akcie uroczystym otwarcia 25 listopada 1862 r. w języku łacińskim mowę, której treścią było wykazanie różnicy pomiędzy naukami politycznemi a historycznemi. Tą drogą stanąwszy na katedrze uniwersyteckiej, znalazł się u szczytu swoich marzeń; jeżeli z jednej strony wykład przedstawiał poważne trudności dla profesora, który samodzielnych specyalnych studyów nad historyą powszechną nie miał za sobą, to z drugiej znowu ogólny charakter i doniosłość tej nauki dawały mu możność ściągnięcia do audytoryum szerszego koła młodzieży akademickiej i oddziaływania na nią, co niewątpliwie najgłówniejszym było celem trzeźwego patryoty, zbrojnego w aparat naukowy, w dyscyplinę metody, w wyrobione poglądy etyczne i społeczne. Ani ciężki nieco styl niemiecki, ani wymawianie prowincyonalne, z których to wad otrząsał się bardzo powoli, nie odstręczały słuchaczów; pociągało ich zato staranne i barwne opracowanie każdego wykładu, a nawet głos metaliczny, w szczególny sposób wibrujący. Podziwiać doprawdy należy zręczność profesora, który pomimo to, że nie dwójznacznie przeciwstawiał się niezdrowemu zapałowi ówczesnemu, nie

wywołał nigdy objawów niezadowolenia słuchaczów, każdą bowiem pigułkę umiał cudownie osłodzić. Gotów był nawet niekiedy nonsens powiedzieć, pochlebstwo zwodnicze dla tego tylko, by tem głębiej wbić klin rozwagi i zastanowienia.

Nie miejsce tu oceniać Plebańskiego ze stanowiska czystej nauki; do nas należy zwrócić główną uwagę na pedagogiczną jego działalność.

Jakoż rzeczywiście Plebański zasłużył się głównie jako nauczyciel młodzieży. Studenci Szkoły Głównej widzieli w nim przedewszystkiem pedagoga, różniącego się w tym względzie od wszystkich pozostałych profesorów: zarówno przy egzaminach wstępnych, przejściowych jak i ostatecznych, jak niemniej przy pracy w seminaryum pedagogicznem był nim w każdym calu.

Znajomość faktów, wiadomości empiryczne nie wystarczały mu; żądał umiejętności operowania faktami, oryentowania się w nich, jako dowodu rozwinięcia umysłowego. Miał pomysłowość w dawaniu pytań i nieraz uczeń, znający kurs szkolny, znalazł się w niemałym kłopocie wobec pytania, zmuszającego go do samodzielnego rozumowania. Niemniej i wykład profesora prowadził do wniosków praktycznych, do szukania analogii ze sprawami współczesnemi i z dziejami własnego narodu. Jako uczony nie wierzył zapewne w zasadę: historia est magistra vitae, jednak jako profesor Szkoły Głównej kierował się nią i w wielu bardzo razach wyprowadzał z historyi naukę dla społeczeństwa. Przy rozpatrywaniu np. bardzo szczegółowem przeobrażenia się rzeczypospolitej Rzymskiej w cesarstwo, w obrazach rozprzężenia, samowoli, zaślepienia Rzymian, czuliśmy wszyscy anarchię i samowolę Polaków.

Jaskrawe obrazy zbytku Rzymian nie mogły nie przypominać zbytków Polaków, które nawet sam profesor mógł jeszcze widzieć w Poznańskiem przed rokiem 1863. Nierzadko drogą analogii przerzucał się do historyi polskiej, ukazując wprost na błędy naszej przeszłości. Gromił też nieraz wady narodowe, jak np. brak przezorności i niezaradność, poddając silnej krytyce przysłowiową naszą maksymę: „jakoś to będzie"; lub też marzycielstwo, powstając przeciw mistykom, ideologom, (nie darował nawet Krasińskiemu), tworzącym wymarzone światy, w których tak dobrze przebywać, tem przyjemniej, im dalej od ziemi. Trzeba było doprawdy odwagi i wiary w zdobyte już zaufanie młodzieży, żeby na one czasy powiedzieć (przy analizie rozprzężenia rzeczypospolitej Rzymskiej): są chwile, w których despotyzm jest dobrodziejstwem! Dodajmy, że słowa te słyszeliśmy w parę lat po powstaniu, opłakując krwawe jego następstwa. We względzie rozbudzenia ducha owocna była praca tego profesora: podniósł on bowiem poziom myślenia całych zastępów młodzieży (mamy tu na myśli wydział filologiczny i prawny), rozbudził poczucie obywatelstwa i godności osobistej; a skoro powszechne jest zdanie, że Szkoła Główna wydała godnych pracowników narodowych,—główna zasługa w tem Plebańskiego.

Przy Szkole Głównej było seminaryum pedagogiczne dla 12 stypendystów wydziału filologicznego i tyluż wydziału matematycznego, którego ce-

lem było przygotować przyszłych nauczycieli szkół średnich. Naturalnie na wydziale filologicznym najwięcej wpływu wywierał Plebański, dzięki różnorodnym i doniosłym przedmiotom, jakie tu wykładał, dzięki dokładnej znajomości metod pedagogicznych. W ciągu siedmiolecia wyłożył pedagogikę filozoficzną, praktyczną i historyczną (dydaktyka, metodologia, historya zakładów naukowych) tudzież kierował zajęciami praktycznemi studentów z zakresu historyi i geografii w postaci lekcyi wzorowych i ćwiczeń piśmiennych, —te ostatnie mogły mieć tylko dorywczy charakter, gdyż studenci (słabo zresztą przygotowani w gimnazyum) obłożeni obowiązkiem słuchania nadmiernej ilości wykładów, nie znajdowali czasu na studya samodzielne. Na wykładach seminaryjnych widzieliśmy nieraz studentów gości, a niektórzy z nich np. Sienkiewicz brali udział w lekcyach próbnych (mówił przystępnie i bardzo dobrze o igrzyskach Olimpijskich). Profesor Plebański wypowiadał nieraz wiele trafnych i praktycznych uwag pedagogicznych, unikał jednak przydłuższych wywodów ustnych, uciekając się do skryptów, dobrze naprzód przygotowanych. Tą drogą wysłuchaliśmy pouczającego poglądu na rozwój idei seminaryów akademickich w Europie wogóle, a w szczególności zasad ustawy naszego Seminaryum przy Szkole Głównej; dobre też były odczyty z metodyki historyi powszechnej, odróżniającej trzy kursy: biograficzny, etnograficzny i uniwersalny. Korzystne były prelekcye o znaczeniu pierwiastku biograficznego, o legendach i podaniach w historyi, tudzież o znaczeniu geografii porównawczej, jak niemniej lekcye wzorowe z historyi, zastosowane do różnego wieku i uzdolnienia uczniów. Nie możemy robić zarzutu, że mimo umiejętność, usilność i dzielność osobistą profesora Plebańskiego i jemu podobnych Szkoła Główna nie wyrobiła wielu sił naukowych, nie wyhodowała żadnego wydatnego historyka. Wychowańcy tej szkoły nie znaleźli pola do szerszej pracy naukowej, a przytem siedmioletni okres jej istnienia był za krótki, aby w każdym kierunku mógł wydać pożądane owoce; nie mógł się też wyrobić stan nauczycielski, nie mogło powstać zorganizowane gremium profesorskie, któreby w bycie swym zapewnione, pożytecznością powołania przejęte, wpłynąć mogło należycie na rozwój oświaty i edukacyi publicznej. Plebański brał też szerszy udział w odczytach publicznych, urządzanych dwukrotnie przez profesorów na zapomogi dla niezamożnych studentów: 1865 wygłosił dwa odczyty o historycznem znaczeniu Cezara i w 1867 również dwa o ideach historycznych wieków średnich. W kilka lat później wziął udział w prelekcyach na rzecz Osad rolnych, mówiąc w sali ratusza O pedagogicznem znaczeniu nauk klasycznych; praca ta, znacznie rozszerzona, wyszła na widok publiczny 1876 r.

Jest jeszcze jedna zasługa tego profesora: niósł wysoko sztandar godności akademickiej i był jego odważnym bojownikiem, a było to potrzebne, gdyż zgłaszało się do katedr profesorskich wielu uczonych domorosłych lub też zdystansowanych przez postęp wiedzy. Sprzyjała temu znana pobłażliwość rektora Mianowskiego. Dzięki jednak Plebańskiemu, jako jednemu

z najwymowniejszych oponentów na kolokwiach, nie zachwaścił się personel profesorski.

Przy organizowaniu uniwersytetu z początkiem roku akademickiego 1869/70 Plebańskiego (podobnie jak i kilku innych profesorów) nie wezwano na zajmowaną dotąd katedrę; osiadł więc w Izdebnie, majątku położonym w powiecie błońskim, usuwając się od życia umysłowego. Trwało to dość długo, aż przyszedł czas, kiedy stanął do nowej, szerszej pracy: profesor—nauczyciel młodzieży przemienił się w publicystę—nauczyciela narodu.

W roku 1878 wybrano Plebańskiego na radcę Dyrekcyi głównej Towarzystwa Kredytowego Ziemskiego. Doniosłe to stanowisko, na którem zakreślił szersze plany do przeprowadzenia w duchu podniesienia dochodowej strony naszego ziemiaństwa, dzięki małostkowym intrygom musiał opuścić; był to równie wielki cios, jak utrata katedry uniwersyteckiej, mniej może na razie dotkliwy, gdyż Plebański stał już przy innej pracy, jako kierownik i współpracownik dwóch wydawnictw najpoważniejszych w kraju. Od r. 1880 przez lat 10 redagował „Bibliotekę Warszawską", ożywiając ten sztywny nieco miesięcznik, rozszerzając znacznie program w kierunku społecznym, co się uwydatniło głównie w kronikach miesięcznych, pisanych przez redaktora, zaprawianych nieraz stylem felietonowym, lub ciętą satyrą. Dział pedagogiczny, półgębkiem zwykle omawiany po czasopismach, jako materyę mniej zaciekawiającą ogół, podniósł do równego znaczenia z innemi. Uwydatnić należy dwa obszerne artykuły z tego działu, pomieszczone w Bibliotece: „Przegląd pedagogiczny" (w r. 1881) i „O pisowni polskiej" (w r. 1882).

Gdy ks. Tad. Lubomirski, Edm. Stawiski i Stanisław Przystański, wydawszy Encyklopedyę rolniczą i kilka podręczników szkolnych w języku polskim, spłacając tym sposobem rachunki z funduszu oświatowego po b. Towarzystwie rolniczem, postanowili rozpocząć wydawnictwo Encyklopedyi Wychowawczej, nie znaleźli odpowiedniejszego człowieka do fachowej pomocy, niż Plebański, jakoż z rozpoczęciem tego wydawnictwa w r. 1880 powołano go na współredaktora. Oceniać tej działalności nie potrzebujemy: czytelnicy nasi znajdą w pierwszych czterech tomach, wyszłych w ciągu lat czternastu do zawieszenia wydawnictwa w r. 1894 kilkanaście artykułów, podznaczonych: J. K. P. Powtórzyły się tu, wychodząc z zakresu murów uniwersyteckich na szersze światło, poglądy i wiedza profesora (Ob. obszerną pracę p. t. „Filologia" i jeszcze obszerniejszą—„Geografia"). Dodać tu jeszcze musimy, że pozostał po Plebańskim materyał rękopiśmienny, który rodzina złożyła w Bibliotece publicznej (przy ul. Rysiej № 1); spuścizna to ważna dla przyszłego badacza, tylko należałoby ją przedewszystkiem uporządkować, skatalogować. Znajdują się tu wielkie wolumina wykładów historyi, propedeutyki historycznej, pedagogiki, dydaktyki i in., znajdują się różne dokumenty, a między niemi ciekawy rękopis, p. t. „Źródła do historyi sejmów i sejmików z 7 lat panowania Jana Kazimierza..." zebrane przez Plebańskiego i ofiarowane Uniwersytetowi Jagielońskiemu z powodu 500-go jubileuszu przez Szkołę Główną Warszawską w r. 1864.

Stargany, znękany, ale nie upadły na podniosłym duchu Plebański umarł 19 sierpnia 1897 r. w Izdebnie i tam pochowany.

Literatura. 1. Plebański (błędnie Jan Kazimierz) w Encyklopedyi Orgelbranda (tom XX, str. 819). 2. Ruch, kalendarz encyklopedyczny na rok 1889 Warszawa. Znajdujemy tam drobiazgowy spis prac literackich Plebańskiego, przez niego samego sporządzony, który tu dopełniamy: a) O pamiętnikach historycznych, wydawanych przez Kraszewskiego — w „Książce jubileuszowej" tegoż (Warsz. 1880, str. 463 — 504) b) Olbrychta Karmanowskiego, poety XVII w. wiersze różne (Warsz. 1890). c) Pieśni Wacława Potockiego w Bibl. Warsz. 1890 tom IV str. 321—344). d) „Dyaryusze" w „Encyklopedyi ilustrowanej" (ostatnia praca). 3. J. K. Plebański p. A. Rembowskiego w Bibl. Warsz. 1897 (t. III str. 545 — 557). 4. Szkoła Główna Warszawska (1862 — 1869) Tom. I-szy str. 142 — 151. Kraków 1900; znajdujemy tu pełny wizerunek profesora, opracowany źródłowo przez Ed. Bogusławskiego.

Władysław Nowicki.

Plenkiewicz Roman, pedagog, historyk literatury, estetyk, redaktor, którego niedawno (zmarłego 4 paźdź. 1910 r.) odprowadziliśmy na Powązki, jest najzasłużeńszym pracownikiem „Encyklopedyi Wychowawczej", jako sekretarz redakcyjny prawie od jej założenia, następnie jako wskrzesiciel wspólnie z S. Dicksteinem (r. 1900) i zabiegliwy redaktor, wreszcie jako współpracownik, który bodaj nie najwięcej, bo przeszło 20 większych studyów i mniejszych artykułów jej dostarczył. A dodać należy, że liczne artykuły z obowiązku redaktorskiego przerabiał, skracał, dopełniał. Był to wogóle jeden z najpracowitszych pisarzy, jeden z najsumienniejszych, a może najsumienniejszy i najgorliwszy nauczyciel, nieustraszony bojownik na posterunku, który mu z zawodu wybranego przypadł w udziale, wierny czciciel i nieustępny obrońca ideałów narodowych i mowy ojczystej.

Roman Plenkiewicz urodził się dnia 20 stycznia 1833 r. we wsi Skorczów pomiędzy Skalmierzem i Proszowicami w parafii Kazimierza Wielka, w powiecie pińczowskim; ukończywszy szkołę realną w Kielcach 1849 r. jął się nauczania po domach pańskich, pracując równocześnie z zapałem nad dalszem swojem wykształceniem. Następnie przez lat ośm (1752—1860) przebywał jako nauczyciel prywatny w Piotrkowie. Widzimy go następnie wychowawcą w głośnej w owym czasie szkole Leszczyńskiego w Warszawie. Reforma szkolna Wielopolskiego zastała Plenkiewicza dobrze już przygotowanym do pracy przy warsztacie społecznym. Jakoż po zdaniu egzaminu na nauczyciela przedmiotów filologiczno-historycznych przed komitetem egzaminacyjnym przy ówczesnej Komisyi wyznań i oświecenia publicznego, r. 1862 otrzymał odpowiednią posadę w Płocku i tutaj odrazu podniósł wysoko sztandar pracy i nauki. Umysł jego acz młody i poetyczny nie dał się uwieść panującym podówczas mrzonkom błyskotliwym: żądał od młodzieży przedewszystkiem pracy sumiennej, której sam był dobrym przykładem. Zrozumiał przytem dobrze myśl ówczesnej zwierzchniej władzy naukowej,

która za pierwsze zadanie położyła sobie odciągnąć młodzież od politykowania; nie stanął po stronie nauczycieli, szukających popularności w schlebianiu słabostkom uczniów. Niezadługo też wizytator Papłoński złożył Komisyi chlubne świadectwo o gorliwym i szczególniej pracowitym młodym nauczycielu zwłaszcza w prowadzeniu ćwiczeń piśmiennych. Wtedy zaszła jeszcze druga okoliczność, która odrazu postawiła Plenkiewicza w rzędzie pierwszych nauczycieli polonistów. Komisya oświecenia wezwała wszystkich nauczycieli, aby nadsyłali oceny podręczników do nauki swego przedmiotu i projektowali programy wykładów; obszerny materyał nadesłany, oddany pod ocenę osobnej komisyi, dostarczył treści do wydawnictwa p. t. „Uwagi o dziełach pomocniczych do wykładu nauk w zakładach średnich" (1865). Czytaliśmy w swoim czasie dwie tylko części: I-sza język polski i literatura, II-a nauki przyrodnicze; dalsze prawdopodobnie już nie wyszły, a i te, drukowane, z upadkiem systemu Wielopolskiego zostały usunięte tak, że śladu po nich niema nawet w bibliografii. Pokaźna dość cz. I zawiera głównie różnostronne rozbiory ówczesnych gramatyk i „mowni" polskich, (Kudasiewicza, Żochowskiego i innych) między któremi pierwsze miejsce zajmuje nowa „Gramatyka" Małeckiego; znajdują się też zdania Komisyi, polecającej nauczycielom ten lub ów podręcznik. Na czele tej książki, co nas tu głównie obchodzi, mieści się obszerna praca Plenkiewicza, napisana żywo i rozumnie. Oceniwszy bardzo skromną naonczas liczbę podręczników do wykładu historyi literatury polskiej, młody autor dochodzi do wniosku, że żaden z nich nie odpowiada celowi; podaje przeto własny projekt programu, opracowany obszernie na tle ogólnego ruchu umysłowego Europy zachodniej. Żałujemy mocno, że dla braku źródła nie możemy podać tu wytycznych tego programu, stanowiącego jakby punkt zwrotny w pojęciach o wykładzie szkolnym literatury ojczystej. Program ten dotyla zwrócił uwagę wyższej władzy szkolnej na Plenkiewicza, że powołano go r. 1865 na takąż posadę do Warszawy do gimnazyum drugiego (obecnie trzeciego). Aliści już upadł system Wielopolskiego, ustępując miejsca systemowi Milutina (zatwierdzonemu w Jugenheimie 30 sierp. (11 września) 1864); wobec tych zmian Plenkiewicz (zaledwie po roku pobytu w Warszawie) przeniesiony został do Piotrkowa, skąd dopiero po latach dziesięciu w r. 1875 dostał się powtórnie do Warszawy do gimnazyum drugiego (na Nowolipkach), skąd po latach kilkunastu 1887 przeniesiony znów do Piotrkowa, ale tu pozostawał zaledwie kilka miesięcy dla dokończenia 25 lat służby, celem uzyskania połowy emerytury. Pracował już swobodniej w Warszawie w dalszym ciągu nauczając w zakładach prywatnych,—ale i tu jeszcze dosięgła go kontrola podejrzliwej władzy rządowej: kurs litografowany historyi literatury polskiej dostał się do rąk kuratora Apuchtina, który zażądał uwolnienia profesora ze szkoły handlowej Kronenberga w r. 1895. Poczem otrzymał miejsce drugiego sekretarza (przy Kaź. Kaszewskim) Komitetu nadzorczego Towarzystwa kredytowego miejskiego.

Zmiany, powyżej zaznaczone, pokazują wyraźnie, że Plenkiewicz coraz więcej był solą w oku władzy naukowej. I rzeczywiście: w zmiennej kolei rzeczy ludzkich to, co dziś uznaje się za zasługę, może być jutro za grzech poczytane. Z upadkiem krótkotrwałego systemu Milutina, z chwilą, gdy wszystkie nasze szkoły średnie zrównano ze szkołami w Rosyi, zaprowadzając w nich wykład w języku rosyjskim, nauczyciele polszczyzny zostali najgorzej uposażeni (400 rub. rocznie w progimnazyum, 600 w gimnazyum), a wykład języka polskiego, jako dodatkowy, dowolny, zszedł na stopień ostatni, stał się zaledwie tolerowanym zwłaszcza przez niektórych dyrektorów: doszło do tego wreszcie, że zmuszono nauczycieli do wykładania języka ojczystego po rosyjsku, a w końcu z wykładu tego zrobiono podpórkę dla języka panującego, ograniczając zajęcia nauczyciela do przekładów z polskiego na rosyjski. Ćwiczenia piśmienne w niektórych gimnazyach, np. w lubelskiem były stanowczo wzbronione. Ze smutkiem wyznać musimy, że większość nauczycieli języka polskiego (a było ich coraz więcej nieodpowiednich) zeszła z czasem do zupełnej bezczynności, wywołując ten skutek, że liczba uczęszczających na język polski coraz więcej malała. W takim stanie rzeczy ci, którzy nie mogąc bez obrazy sumienia poprzestać na przekładach, robili coś więcej, byli coraz gorzej widziani przez władzę, przepędzani, prześladowani. Opinia powszechna wiedziała o kilku zaledwie nauczycielach sumienniejszych; do takich należeli: Bądzkiewicz, Plenkiewicz, a następnie Giller w Kaliszu. Zapewne byli i inni, którzy nie cały czas uczniów zmarnowali, ale zajmowali się w tak wielkim sekrecie, że nikt o tem nie wiedział. Wobec tego duża jest zasługa tych, którzy woleli zatarg z władzą, niż niezgodę z własnem sumieniem i z obowiązkiem społecznym. Ciekawa jest z czasów Apuchtinowskich kronika Polaków i Polek nauczycielek, których pod różnemi pozorami nękano, usuwano lub zmuszano do ustąpienia. Przecież i Plenkiewicz, pomimo że nie zaniedbywał nakazanych przekładów, nie mógł dociągnąć służby do otrzymania całkowitej emerytury! Jako polonista w ówczesnej szkole rządowej w czasie i warunkach najniekorzystniejszych, zasłużył się dobrze: nie marnował czasu młodzieży, rozbudzał w niej poszanowanie, a w niektórych nawet umiłowanie mowy ojczystej.

Plenkiewicz miał większą swobodę w zakładach prywatnych: na pensyach żeńskich (np. Smolikowskiej), a co ważniejsza w b. Szkole handlowej imienia Kronenberga, gdzie znalazł podatne pole, wykładając historyę literatury polskiej na kursach specyalnych przez lat 19 (1876 — 1895). Sprawiedliwość wyznać każe, że mimo uznania, jakie sobie w ciągu tak długiego czasu zjednał u słuchaczów, nie zawsze otrzymywał rezultaty pożądane: z uczniów, stających do egzaminu, rzadki tylko wykazywał jakie takie oczytanie i pogląd na całość dziejów literatury, większość zaś dawała pewną sumę faktów objektywnych, nieraz zbyt drobiazgowych, z kursu litografowanego powtórzonych; bywali i tacy, dla których przedmiot ten był czemś zupełnie obcem, niezdobytem. Plenkiewicz mimo wielu zalet nauczycielskich, miał niedostatki metodyczne: zbytnia sumienność kazała mu prze-

ceniać drobiazgi; stąd brak syntezy, brak perspektywy; właściwość ta objawia się i w pracach jego literackich, szczególniej większych rozmiarów. Był przytem nieustępny w raz zdobytych zasadach, poglądach, był dogmatyczny, przez co tamował samodzielność uczniów; objawiało się to głównie przy korekcie ćwiczeń piśmiennych, zwłaszcza uczniów starszych.

* * *

Pozostaje nam nie tyle ocenić, ile zaznaczyć prace naukowo-literackie Plenkiewicza, a były one dość różnostronne, rozsypane po różnych czasopismach; wykazu ich dotąd nie sporządzono.

Już 1856 r. ogłosił „Wrażenia z pięciodniowej podróży". Za czasów Wielopolskiego wypracował program wykładu historyi literatury polskiej, o czem była mowa powyżej,—powrócił później do tegoż przedmiotu, drukując w r. 1874 „Słowo wstępne do historyi literatury polskiej". W czasie drugiego pobytu w Piotrkowie założył wspólnie z Porębskim „Rocznik Piotrkowski" 1871-2-3, a następnie „Tydzień Piotrkowski" w r. 1873. W trzecim i ostatnim Roczniku Piotrkowskim 1873 pomieścił „Wycieczkę w Tatry". Pisał też poezye, w późniejszym nawet czasie—dramaty. Z działu beletrystyki wymieniamy „Widzenie", drukowane 1902 roku w Wędrowcu. Roztrząsają się tu w formie symbolicznej niektóre zagadnienia ludzkości, a zwłaszcza sprawa życia pozagrobowego, — początek przypomina „Sen" Krasińskiego.—Rzecz naturalna, że dalsze prace piśmiennicze Plenkiewicza poszły głównie w kierunku jego zawodu. W r. 1878 ogłosił w Ateneum pracę o Janie Kochanowskim, a w dwa lata później rozpoczął w Kłosach zamierzony szereg studyów p. t. „Z dziedziny pedagogii", w tym celu, aby ideał naszego wychowania wyprowadzić z myśli narodowej,—skończyło się na rozwlekłym wykładzie „Etyki Reja"; rzecz ta, rozszerzona, wyszła w ostatnich czasach jako 403 tom Biblioteki dzieł wyborowych w roku jubileuszowym urodzin Reja 1905. Do „Książki", poświęconej Kraszewskiemu (Warsz. 1880, przygotował obszerny artykuł p. t. „Krytyka literacka", oceniający jubilata-jako krytyka. Pomieszczał artykuły w Bibliotece Warszawskiej (Prądy współczesne w naszej literaturze powieściowej, recenzye podręczników do historyi literatury pol., Strachowice, opactwo Wąchockie), w Ateneum (Recenzye książek dla młodzieży. Zakłady górnicze w Białogonie). Wystąpił też z dwoma odczytami publicznemi o Brodzińskim na korzyść Towarzystwa osad rolnych. Najwięcej pracy poświęcił Plenkiewicz XVI-mu wiekowi: jako jeden z najczynniejszych członków Komitetu, który się zawiązał dla wydania pomnikowego „Dzieł wszystkich" Kochanowskiego ku uczczeniu trzechsetnej rocznicy jego śmierci 1884 r., objaśnił „Pieśni" (księgi wtóre) tudzież „Muzę" i „Omen", a co ważniejsza, poświęcił kilkanaście lat pracy nad żywotem Kochanowskiego—olbrzymich rozmiarów, który wyszedł jako IV-y tom tego rzeczywiście pomnikowego wydawnictwa. Jest to właściwie szeroki obraz kultury polskiej XVI-go w., — monografia, jakiej dziś nikt nie pisze, jeśli pragnie, aby ją w całości przeczytano. Znajduje się tu bardzo wiele cen-

nego, nieznanego dotąd materyału, zgromadzonego z wielkim zabiegiem i niezwykłą skrzętnością. Około 400 dokumentów wydrukowano w tomie X „Archiwum do dziejów literatury i oświaty w Polsce" p. t. „Akta sądowe z wieku XVI, użyte jako materyał do życiorysu Kochanowskiego", toż w odbitce (Kraków 1903); za zebranie tych źródeł Akademia Umiejętności w Krakowie zamianowała Plenkiewicza członkiem współpracownikiem. W rozpoczętej w 1897 r. Bibliotece dzieł wyborowych—tomik 24 stanowi „Kształcenie młodzieży" p. Plenkiewicza; obok reminiscencyi prac dawniejszych spotykamy tu stanowczą obronę naczelnego stanowiska klasycyzmu w planie szkolnym,—znacznie spóźnioną.—Kronenbergczycy, t. j. wychowańcy b. szkoły handlowej imienia Kronenberga, pragnąc upamiętnić 25-lecie jej istnienia, przypadające w r. 1900, powierzyli Plenkiewiczowi opracowanie „Monografii" tej szkoły, czego dokonał skrupulatnie, wyzyskując źródła archiwalne tej owocnej uczelni. Należał też Plenkiewicz do redakcyi „Albumu zasłużonych Polaków i Polek XIX w." (Warsz. 1901—3), do którego opracował żywoty: Staszyca, Osińskiego, Mickiewicza, Rzewuskiego i in. Powracając ustawicznie do literatury dawniejszej, odszukał i wydał w V i VI tomach „Pamiętnika literackiego" (1906, 1907) „Dwa dyalogi pułtuskie": Mephibozeth z roku 1622 i Arca z r. 1623, opatrzywszy je wstępami, w których domniemywa się autorstwa Sarbiewskiego. Prócz tego Plenkiewicz, przekraczając granicę umiłowanych rzeczy swojskich, wchodził na wielkie pole literatur obcych; widzimy to choćby z artykułów w Encyklopedyi Wychowawczej jak Goethe, Literatura powszechna; ostatnia ta praca, znacznie rozszerzona, stworzyła dużą książkę p. t. „Historya literatury powszechnej w zarysie" (Wilno 1907). Dodać tu należy, że jako dobry stylista, poprawiał tekst w dziełach innych specyalistów, jak we Wstępie krytycznym do filozofii Struvego, tudzież w Korespondencyi handlowej Krakowskiego (Warsz. 1880), należąc do sędziów konkursowych tego dzieła.

Nie potrzebujemy nawet wyliczać mnogich prac Plenkiewicza w Encyklopedyi Wychowawczej, gdyż czytelnicy nasi łatwo je odszukać i ocenić potrafią, poprzestajemy na zaznaczeniu, że ostatnie należą do słabszych, co wyrozumieć trzeba, wziąwszy pod uwagę, że wyszły one z pod pióra 77-letniego pracownika, trapionego przytem długiemi cierpieniami. Mimo to przecież nie ustawał on do chwili ostatniej i powołany na dwa lata przed śmiercią na członka Towarzystwa naukowego warszawskiego, brał udział w pracach wydziału I-go, t. j. językoznawstwa i literatury. Przedzgonną pracą Plenkiewicza jest dobra ocena w Tygodniku Ilustrowanym Kaź. Kaszewskiego (zmarłego 30 Czerwca 1910 r.), którego wpływowi za życia (jak sądzimy) podlegał.

Literatura. Prócz ocen pojedyńczych prac Plenkiewicza i wzmianek okolicznościowych nie znaleźliśmy nigdzie całego obrazu życia i dzieł jego; wspomnienia zaś pośmiertne po różnych czasopismach z natury rzeczy nie mogły być wyczerpujące; odznaczają się one wprawdzie ogólnem uznaniem zasług zmarłego, jednak poza granice komunałów stylistycznych z przymieszką błędów rzeczowych nie wychodzą. Za-

ledwie dwa wspomnienia sięgają głębiej do faktów. 1. Na posiedzeniu Towarzystwa Naukowego Warszawskiego Bron. Chlebowski odczytał rzecz o zmarłym członku Plenkiewiczu, dając bardzo skąpe wiadomości o jego życiu (podając przytem błędnie miejsce urodzenia), obszerniej zato przedstawiając prace i zasługi literackie. Ocena ta mieści się w zeszycie 8 „Sprawozdań z posiedzeń Towarzystwa Naukowego Warszawskiego“ za listopad 1910 r. 2. Jan Nitowski dał mniej więcej całkowity, acz mały, obrazek, na źródłach oparty, w zeszycie 9-ym „Wychowania w domu i szkole“ za listopad 1910 r., jednak i tutaj wkradły się niejakie błędy zwłaszcza chronologiczne.

Władysław Nowicki.

Plutarch. Plutarch urodził się w beocyjskiem mieście Cheronei, w połowie pierwszego wieku naszej ery i pobierał nauki u perypatetyka Ammoniusza z Aleksandryi, różnego od tegoż imienia filozofów aleksandryjskich. Z życia jego, które trwało bardzo długo, szczegółów wiemy niewiele. Po ukończeniu nauk w ojczyźnie udał się on, trybem wielu Greków, szukających karyery i zarobku, do Italii i osiadł na jakiś czas w Rzymie, gdzie założył szkołę. Musiał on tam doznawać niepospolitego powodzenia i zachowania, skoro znał się z cesarzem Trajanem, któremu przypisał swoje „Apophtegmata“, jako „drobny podarunek przyjacielski“. Niektórzy nawet twierdzą, iż był jego nauczycielem, ale na to dowodu niema. Młodym jeszcze powrócił do Cheronei, gdzie spełniał różne urzędy publiczne, między innemi funkcyę kapłana świątyni Apollina.

Życie wszakże jego wypełniła głównie praca piśmiennicza, rozpadająca się na dwie części: historyczną i filozoficzno-moralną; pisał w przedmiotach najrozmaitszych: o wymowie, muzyce, medycynie, fizyce, astronomii, o teologii pogańskiej i t. p., o wszystkiem, co prawdopodobnie wykładał w szkole, boć taki to był i warunek szkoły starożytnej, aby nauczyciel (sophistes) obeznawał uczniów ze wszystkiem, co im wiedzieć należało, jako obywatelom, i co wreszcie nie było zbyt trudne, z uwagi na szczupły zakres wiedzy. Tym sposobem Plutarch mógł w swoim czasie, jako pedagog, znaczną odegrać rolę, nauczając za życia, a po śmierci zostawiając potomnym rozległą spuściznę piśmienną. To też stoi on wysoko w opinii pisarzy starożytnych, a krytyków Odrodzenia wprost do zachwytu dowodzi i jako myśliciel i jako literat: nic dziwnego więc, że za panowania szkoły klasycznej, po Homerze, Wergiliuszu i Horacym, nawet wśród szkół pijarskich, nie było odeń popularniejszego z pomiędzy starożytnych pisarzy; przez niego i od niego młodzież uczyła się moralności i historyi. Naturalnie, niełatwo to kogoś w młodym wieku zasadzić nad Platonem lub Arystotelesem, ażeby z tych źródeł wielce poważnych, ale mało dostępnych czerpał zasady moralne, albo wiedzę historyczną z takiego pisarza jak Tucydydes lub Polibiusz, gdy Plutarch, stojąc na takimże samym gruncie, snuje swój wątek tak, iż go nawet dziecko zrozumie, i nietylko zrozumie, ale go polubi, pożądać będzie dla samego sposobu opowiadania. Z tego to punktu Plutarcha imię stało się głośnem, wielbionem przez całe pokolenia; był to jeden z najmilszych gości we

wszystkich bibliotekach domowych. Popularność ta może mu być też poczytywaną za istotną zasługę, wówczas zwłaszcza gdy jeszcze niewiele było rzeczy dobrych do czytania, a on pisał rzeczy dobre i piękne tak, że przez ich popularyzowanie sztuka wychowania zyskiwała niezaprzeczoną pomoc.

Pytanie jednak, głównie nas tu obchodzące, czy pomoc ta w skuteczności swej przetrwała aż dotąd? pytanie zaś to wiąże się bezpośrednio z poprzedniem jeszcze: jak się na Plutarcha zapatruje krytyka dzisiejsza w ogólności? Temperatura owóż jej znacznie opadła w porównaniu z epoką klasycyzmu, która sądziła raczej miarą upodobania, uczucia, niż analizy. Nastąpiły czasy trzeźwego badania, które wykazały, że Plutarch zgoła nie jest ani w filozofii, ani w historyi myślicielem oryginalnym, lecz tylko kompilatorem, i to nieraz wpadającym w sprzeczności z samym sobą. Ale umiał on czynić wybór. Jako moralista (trudno go mienić filozofem, zamało ku temu, nawet jako eklektyk, okazuje danych) nie lubi on stoików za ich pychę człowieczą i paradoksalność; oburza się na epikurejczyków za to, że niby wynosząc cnotę, tolerują rozwiązłość obyczajów pod pozorem lekceważenia ciała i wszelkich jego funkcyi. Wzorem dla niego jest Platon. Tego on w piersiach swych nosi, w pismach swych przytacza, albo rozumowania swe na jego zasadach opiera, lubo nie jest ślepym jego niewolnikiem: odrzuca niektóre rażące opinie i instytucye w jego „Republice", jak również zbyteczne wybujałości w traktacie „o ideach", w czem też zgadza się zupełnie z rozważniejszemi umysłami współczesnych i późniejszych spirytualistów; natomiast przyswaja sobie jego pojęcia o cnocie, sprawiedliwości i pięknie, wszystko, co stanowi istotną chlubę wielkiego idealisty i przynosi niepożyty zaszczyt filozofii starożytnej. Dopomaga sobie też nieco moralnością Arystotelesa, którego swoją drogą karci za zbyt surowe obchodzenie się z Platonem.

Jako patryota helleński, a do tego spełniający urząd kapłana, trzyma się on religii politeistycznej, ale jako umysł wyższy i akademik, jakżeż on ją w zasadach głównych modyfikuje nowemi pojęciami! Dla niego (z „Izys i Ozyrys") „bogowie nie są innymi w jednym kraju, a innymi w drugim; nie są to bogowie ani greccy, ani barbarscy, południowi lub północni; lecz jak słońce i księżyc, niebo ziemia i morze, wspólni są dla wszystkich, tylko rozmaicie w rozmaitych miejscowościach nazywani". Już tu zarysowuje się pojęcie jedności bóstwa, przynajmniej pod względem etnograficznym. Mocniej ono jeszcze wydatnieje w traktacie „O przeznaczeniu", gdzie powiada: „Istnieje pierwsza i najwyższa opatrzność, a tą jest rozum pierwszego i najwyższego Boga, czyli, jeśli to wam lepiej trafia do przekonania, jego wola dobroczynna względem wszystkich istot, najpierwsza, która całości rzeczy boskich każdej zosobna nadała porządek przedziwny i najdoskonalszy. Wtórą dopiero jest opatrzność bogów drugorzędnych, przebywających na niebiosach, którzy czuwają nad ładem rzeczy ludzkich i podtrzymują wszystko, co potrzebne do zachowania i uwiecznienia różnych gatunków jestestw. Trzecią opatrznością nazwać można nadzór dajmonów, którzy, umieszczeni tuż

przy ziemi, baczą na czynności ludzkie i niemi kierują". Pomimo tej troistości bóstw i dosyć dowolnego podziału funkcyi, widzimy jasno, że nad tem wszystkiem, drugo i trzeciorzędnem, panuje, jak u Platona, idea najwyższego Rozumu, który stworzył i uporządkował świat według planu mądrości i dobroci, idea, na dobrą sprawę mogąca się bezpiecznie obejść bez tych pośredniczących między Bogiem a światem potęg opatrznościowych, które Plutarch, ustępstwo tylko czyniąc dla narodowej tradycyi politycznej, utrzymał. Jest on przytem tolerantem religijnym, nie znosi tylko ateizmu i zabobonu (De superstitione), a iżby się ustrzedz jednego lub drugiego, potrzeba, według niego „radzić się filozofii, która przewodniczy nam w tych świętobliwych rozmyślaniach"; czyli filozofię uważa on za rozjemczynię pomiędzy wierzeniami, a właściwie wybór i samo uznanie prawowitości religii pozostawia rozumowi, z jego sposobami dochodzenia prawdy.

Na takim tedy gruncie stoją wszystkie jego traktaty moralne, krótkie kawałki ujęte w kształt dyalogów; Bóg-stwórca, opatrzność z zaprawą politeistyczną, dusza nieśmiertelna, cnota, sprawiedliwość, piękno: oto punkty obrotowe jego rozmyślań, wzorowanych na innym mistrzu, ale kombinacyami własnego pomysłu przeplatanych. Tematy to wzniosłe, piękne, które w swoim czasie, szlachetne rozpowszechniając zasady, mogły wpływać bardzo dodatnio na ukształcenie umysłu i podniesienie dusz; lecz dzisiaj, kiedy duchowa istota nasza rozwija się pod wpływem innego, nieskończenie wyższego światła, nauki otrzymywane ze źródeł starożytnych mają już tylko wartość historyczną; i Plutarch też z całą swoją moralnością, zatrzymując nazawsze niepośledni etap ewolucyjny, zszedł jedynie na plan historyczny; przestał być czynnikiem współczesnym.

Nie przestał atoli być i dotychczas pewnym czynnikiem wychowawczym. Nie dlatego, iż nieśmiertelnemi są przedmioty jego utworów i że zawsze miło spotykać się z niemi dla duszy pragnącej dobra; ale, że Plutarch obchodzi się z temi przedmiotami jako artysta, że im nadaje żywe piętno indywidualności własnej, a każdy artyzm, z własnej duszy wyczerpany, zawiera w sobie zaród nieśmiertelności. Traktowanie przezeń przedmiotów moralnych jest w ogólności szczere, żywe, śmiałe, tchnące głębokiem przejęciem się głoszonemi zasadami. Moralność więc jego, wciąż opierająca się na faktach, nadobnemi zdobna obrazami lub przedstawiana w tętniących życiem alegoryach, przemawia jednocześnie do rozumu i serca. Niektóre z rozpraw jego są istnemi arcydziełami, mieszczącemi tematy do obszernych traktatów, a rzecz „O wychowaniu",—jak utrzymuje wielki znawca literatury Villemain,—dostarczyła wymownemu Rousseau najdonioślejszych widoków i najpiękniejszych natchnień w „Emilu". Nie sprawdzaliśmy szczegółowo tego zdania Villemaina (Etudes de Littér. str. 113), ale to pewna, że Rousseau niejednokrotnie czerpał natchnienia z pisarzy starożytnych, czy to w „Emilu", czy w „Contrat Social". Na nas żywością swą, dostępnością, tonem naiwności, te małe traktaciki sprawiają wrażenie dobrych dzisiejszych felietonów, gdzie autor utalentowany porusza nieraz kwestye najwyższego znaczenia i igra

z niemi w sposób do najwyższego stopnia zajmujący wyobraźnię, a przez nią utrwala w sposób przyjemny kwestye te w umyśle czytającego. Oto zaleta, dla której Plutarcha moralność zawsze z pożytkiem przez młodzież czytaną być może, łącząc z sobą utile dulci.

Toż samo dotyczy jego kapitalnego dzieła, t. j. „Życiorysów porównawczych", których utworzył 44, parami porównywując jakiegoś znakomitego greka z odpowiadającym mu mniej więcej rzymianinem, np. Demostenesa z Cyceronem. Owoc to pracy olbrzymiej. Autor na całej przestrzeni dziejów dwu narodów wyszukuje mężów znakomitych i to w takiem zestawieniu, ażeby porównywanie ich miało jakąś logiczną podstawę, a więc: założycieli państw, wodzów, prawodawców, krasomówców, wielkich obywateli; z każdym z nich rozprawia się pojedyńczo, a następnie wynajduje punkty porównawcze. Zkąd on czerpał materyał do tylu biografii? Oczywiście z prac poprzedników: a ileż to trzeba było przeczytać rękopisów, ażeby zebrać wszystkie potrzebne wiadomości, tembardziej, że za jego czasów jeszcze istniało w całości to, co do nas doszło tylko w szczątkach, albo i zupełnie zaginęło; ni mniej, ni więcej, tylko przejrzeć należało całą ówczesną literaturę grecką i rzymską, a już nieodzownie szczegółowo zbadać część jej historyczną i robić odpowiednie notaty przygotowawcze, tembardziej, iż Plutarch gotowego wzoru biografii, jako całokształtu, nie miał przed sobą. Zachodzi pytanie, czem i jak się opłacił ten trud olbrzymi.

I znowu musimy powiedzieć to, cośmy powiedzieli przy ocenie jego traktatów moralnych. Plutarch i w tem dziele, na ten raz czysto historycznem, jest kompilatorem, ponieważ przeważnie powtarza za innymi to, co ma ogłosić, i nie istniałoby jego dzieło, gdyby nie było przedtem Tucydydesa, Diodora, Polibiusza, Liwiusza, Sallustyusza, których on garściami spożytkowywa, niekiedy nawet drobnemi ustępami tłómaczy. Nie dość na tem. Erudycya i dzisiejsza krytyka historyczna mają mu wiele do zarzucenia, wytykają mu sporo niedokładności, opuszczeń, błędów w datach, w nazwiskach, w faktach, co większa wiele sprzeczności z samym sobą, co jest już istotnie nie do wybaczenia.

Ale pedatyzmem byłoby na tem ograniczać ocenę „Życiorysów". Najsamprzód, przy zatracie wielu rękopisów starożytnych, znaczna liczba faktów i nazwisk pisarzy znaną nam jest tylko za pośrednictwem Plutarcha, a dzieło jego obok wielkich rysów biograficznych, mieści wiele anegdot, wspomnień, przemów, skądinąd nieznanych. Następnie, jakkolwiek fakty wyzbierane są skądinąd, niemałaż to przecie zasługa wszystko, co dotyczy jakiejś osobistości, złożyć w jedną systematyczną całość. Wreszcie, i co najważniejsza, Plutarch, jeżeli bierze skądinąd fakty, często jednak rzuca na nie oświetlenie swoje własne, a odmienne od innych: dość powiedzieć, iż nie waha się inaczej sądzić Nicyasza, niż tak wielki pisarz, jak Tucydydes; nie zatraca przeto zupełnie swej oryginalności. Erudycya dzisiejsza ułatwioną mając przez druk drogę do porównywania źródeł, a więc i do wyświetlania faktów, gdyby wydanie dzieła Plutarcha opatrzyła stosownemi

przypiskami, prostującemi jego błędy i niedokładności, pozostałby pomnik, nie mający równego sobie w tym rodzaju. I znowu ta jego osobliwość polega na formie.

W „Życiorysach" siedzi zarazem cały Plutarch—moralista, z temi pięknemi zasadami, jakie zauważyliśmy w traktatach. W opisie obyczajów i charakterów jest on nieporównanym, zżywa się z każdym swym bohaterem, zna go do dna duszy i umie nim zająć czytelnika, tembardziej, iż jego wyobraźnia nadaje i epoce koloryt odpowiedni, razem, czy to z Koryolanem, czy z Cezarem, przenosi nas w inne czasy, w inne nastroje i prądy społeczne; dlatego też i Szekspir tak chętnie korzystał z poddanych mu przez Plutarcha obrazów życia rzymskiego. Pisarski talent Plutarcha ma w sobie coś poetycznego i te przeto „życiorysy" bez względu na postulat historyczny, czynią niekiedy wrażenie eposów, mile czytanych dla swej formy. Zupełnie się też piszemy na zdanie wspomnianego tu Villemaina, który ocenę ich kończy temi słowy: „Ta nieśmiertelna żywość stylu Plutarchowego, połączona ze szczęśliwym wyborem najwyższych przedmiotów, zdolnych zająć wyobraźnię i myśl, dostatecznie tłómaczy potężny wpływ jego dzieł historycznych. Malował on człowieka i godnie odwzorował najdzielniejsze charaktery, najpiękniejsze czyny rodu ludzkiego. Urok tego czytania nie przeminie nigdy; odpowiada ono każdemu wiekowi, każdemu położeniu w życiu; zachwyca młodzieńca i starca, zadowalnia i zdrowy rozsądek i zapał".

Dla tego to właśnie uroku, z jakim Plutarch maluje „najdzielniejsze charaktery i najpiękniejsze czyny rodu ludzkiego", i my stawiamy „Życiorysy" jego jako dzieło edukacyjne, godne iżby pozostawało jaknajdłużej w rękach młodzieży, bo obcowanie z wielkiemi charakterami nigdy dla niej bez pożytku nie przejdzie, a Plutarch ma szczególny dar budzenia nietylko podziwu, ale zarazem i jakiejś szlachetnej zazdrości względem tego, co wielkie i piękne; wszak przez jego to usta, cofając się przed zdrożną zemstą, zawołał Koryolan: — „Matko, zgubiłaś syna, ale ocaliłaś Rzym!" Z drugiej strony, porównawcza jego metoda biograficzna przynosi wychowańcom pożytek dydaktyczny, naprowadzając ich umysł na sposób upatrywania podobieństw i różnic w przedmiotach; a jeżeli porównania te są gdzieniegdzie naciągane dla dostrojenia się do przyjętej metody, nie będzie i to bez pożytku, jeżeli nauczyciel zwróci uwagę na ten brak naturalności, wynikły z systematu powziętego zgóry. W każdym razie „Życiorysy" nastręczają uczniowi wzór wielce pomocny, według którego oryentować się może przy uskutecznianiu wypracowań w podobnym rodzaju, zwłaszcza co do wyboru rysów głównie oświetlających charaktery ludzkie.

Najkorzystniej jest każdego pisarza czytać w jego własnym języku, tak samo też i Plutarcha, lubo język jego, jako pisarza z doby upadku literatury greckiej, nie jest wzorowym. Mimo to w stylu ma on pewną oryginalność, a w zwrotach wdzięk, prawie nie do odtworzenia w języku obcym. Lecz kto nie zna języka greckiego, a pragnie poznać Plutarcha, musi go szukać w tłómaczeniu. Naszym ziomkom, niestety, nawet i tłómaczenia za-

dawalającego nastręczyć nie możemy. Mamy wprawdzie „Żywoty zacnych mężów" w przekładzie Krasickiego, ale jest to przekład jakiś niekompletny, dowolny, w wielu miejscach różny od tekstu oryginalnego, dokonany przytem językiem banalnym, w niczem nie przypominającym żywotności i barwy pierwowzoru — przekład zgoła nie artystyczny, równie jak „Robót i dni" Hezyoda. Brak nam też zupełnie i studyów o Plutarchu, z wyjątkiem rozprawy prof. Danysza (Lwów, 1897 r.), który znakomicie opracował traktacik Plutarcha „O wychowaniu", zwłaszcza w odniesieniu do czytania poetów z uczniami, jako środka umoralniającego, oraz z zastosowaniem podobnego trybu do pedagogii dzisiejszej.

Kaź. Kaszewski.

Podręczniki szkolne są to książki, używane przy nauce szkolnej przez młodzież z polecenia odpowiedniej władzy (nauczyciela, szkoły, państwa).

Istnieją one od czasów najdawniejszych; lecz pomiędzy stanem podręczników szkolnych w tym czasie, kiedy praca nauczycielska polegała głównie na odczytywaniu tekstu, a praca młodzieży na słuchaniu tylko i odpisywaniu z pamięci, a stanem po wynalezieniu druku i ciągłych udoskonaleń sztuki drukarskiej, a z tem idącej w parze i taniości książek, jest różnica ogromna. Wprawdzie już za czasów rzymskich istniała capsa, torba na książki, którą niósł za chłopcem do szkoły jego paedagogus, custos, comes, lecz książki te były to przeważnie odpisy zdań i wierszy, deklamowanych przez nauczyciela. Za czasów cesarstwa rzymskiego, kiedy księgarstwo już się rozwinęło, istniał osobny zawód przepisywaczy, dostarczających dla księgarni (tabernae bibliopolarum) książek szkolnych, stosunkowo bardzo tanich (2—4 nummi za jeden egzemplarz). Mimo to jednak podręczniki w znaczeniu dzisiejszem były rzadkie.

W wiekach średnich np. podręcznik gramatyki istniał zwykle tylko w ręku nauczyciela, a uczniowie powtarzali za nim i pisali poszczególne zdania na tabliczce, na papirusie, lub pergaminie, otrzymując w ten sposób gramatykę własną.

Nawet już po wynalezieniu druku, w połowie w. XVI żali się profesor szkoły w Stuttgardzie, Andrzej Laubmeier, na trudności, które pokonywać musiał przy czytaniu Cyropedyi Ksenofonta; ponieważ ta książka nie istniała jeszcze w druku, musieli chłopcy zdanie po zdaniu, jak je on sam napisał na tablicy, z wielką stratą czasu i innemi kłopotami, stamtąd odpisywać.

Gruntowna zmiana pod tym względem zaszła w w. XVIII, zmiana, która u nas znalazła najwspanialszy wyraz w założeniu Towarzystwa do ksiąg elementarnych (10 lutego 1775). Uregulowanie nauki szkolnej stało się w znacznej części zawisłe od doboru podręczników szkolnych, a ruch na tem polu stał się z biegiem lat poważnym czynnikiem nietylko w zakresie, dotyczącym samej szkoły, ale także w zakresie polityki państw czy stronnictw, w za-

kresie handlu księgarskiego. A dzieje się to nietylko dlatego, że podręczniki stały się tanie i coraz lepsze, wygodniejsze, ale przedewszystkiem skutkiem naturalnej potrzeby i konieczności oparcia się w nauczaniu o coś stałego, niezmiennego, możliwego do łatwej kontroli, t. j. o książkę drukowaną, w przeciwstawieniu do niestałych, zmieniających się i trudnych do skontrolowania przez nauczycieli notatek. Z tą chwilą, kiedy sprawy wychowania publicznego wzięło w swe ręce państwo, kiedy za pomocą pewnych planów ogólnych naukowych państwo zdąża do wychowania pojedyńczych grup młodzieży w pewnych ściśle określonych celach, stały się podręczniki szkolne, do planów zastosowane, nieodzowną potrzebą i koniecznością szkoły. „Między środkami, do ogólnego dobra narodowego prowadzącemi, jest upowszechnienie jednostajnego światła, rozkrzewienie gustu i dobrych opinii w narodzie, przysposobienie zdolnych do pełnienia obowiązków stanu każdego obywatela. Celowi temu najlepiej odpowiada układ książek elementarnych, w druku narodowym pisanych, stosownie do potrzeb krajowych". (Mowa o ważności ustanowienia i wprowadzenia po szkołach książek elementarnych, miana na posiedzeniu Królewskiego Towarzystwa Warszawskiego Przyjaciół Nauk, dnia 18 września 1809 roku, przez Konstantyna Wolskiego, str. 17). Zasada ta w pewnych okolicznościach może wprawdzie doprowadzić do nadużyć, np. w nauce historyi lub literatury, w których t. zw. duch narodowy może łatwo wyrodzić się w ducha fałszu i nieprawdy, jest jednak dla państwa nieraz jedynym sposobem ujednostajnienia nauki. Państwo korzysta tu jednak z faktu konieczności istnienia podręczników, a konieczność ta wypływa już z ogólnych warunków istniejących dzisiaj szkół. Przy nauce masowej, która obecnie stała się typem nauki szkolnej w przeciwstawieniu do dawniejszej nauki, przy małej liczbie uczniów lub nauki jednostkowej, stało się w dydaktyce konieczne dążenie do osiągnięcia pewnego wyniku średniego w nauczaniu. Kiedy więc dawniej występował na plan pierwszy nauczyciel ze swemi przymiotami osobistemi, a wpływ jego osobisty, jego wymowy i zapału porywał za sobą młodzież zdolniejszą, dzisiaj nauczyciel wobec ściśle określonych planów naukowych staje się tylko wykonawcą planu, określonego i ograniczonego książką. A ponieważ państwo, które czuwa nad wykonaniem planu, zdąża i do jednostajności w jego wykonaniu, schodzą osobiste dążenia nauczyciela, jako czynnika subjektywnego, na plan drugi, a wysuwa się książka szkolna, czynnik objektywny, na plan pierwszy. Nauczycielem dobrym nazywamy już nie tego, który dobrych rzeczy uczy, bo to określa książka, ale tego, który dobrze uczy. Nie czego uczy, ale jak? — wystarcza do charakterystyki jego działalności. Działając zaś na masy młodzieży, skupionej w jednej klasie, nie może nauczyciel zająć się wszystkimi uczniami w taki sposób, w jaki mógłby, gdyby miał przed sobą jednostki, a uczniom pozostawiony jest z konieczności podręcznik, objektywniejszy czynnik szkolny, niż nauczyciel. Im więcej się żąda w szkolnictwie pewnej jednostajności i ścisłego wykonywania przepisanego planu, tem ważniejsza staje się rola książki szkolnej. Im więcej zaś oczekuje się

od samodzielnej działalności nauczyciela, im więcej hołduje się hasłu: „Los vom Buch", tem bardziej na dalszy plan schodzi książka i staje się służebnicą nauczyciela. Nie wszędzie zresztą hasło: „Precz z książką" może stać się rzeczywistością. Nie mówiąc o literaturze, której nauka z natury rzeczy oprzeć się musi na bezpośredniem poznaniu autorów, ale nawet przy naukach historycznych i przyrodniczo-matematycznych stał się dzisiaj podręcznik wobec coraz większego materyału naukowego koniecznością dla uczenia i to nietylko jako malum necessarium, jak to często słyszeć się daje z ust tych, którzy twierdzą, że jest obowiązkiem nauczyciela wyłożyć uczniowi wszystko to, co mogłaby dać książka, w sposób jasny i przystępny, a żywy i bezpośredni. Zapomina się jednak przytem, że oceniając słusznie znaczenie nauki ustnej, nie zwraca się przecież uwagi na to, że nauczanie ustne, istniejące w czasie, zniknąć może w przyszłości jako ἔπος πτερόεν z pamięci młodzieży, a wtedy książka staje się pomocnicą szkolną, którą gardzić nie można. Psychologicznie zresztą ważne jest działanie wszystkich, o ile możności, zmysłów przy nauce. A więc i koncentryczne ugrupowanie materyału naukowego, możność znalezienia go w książce i przypomnienia sobie nauki ustnej po kilku miesiącach jest korzyścią ogromną. Wobec tego nie można podręcznika szkolnego uważać za rzecz mniejszej wartości pedagogicznej i dydaktycznej. Tam mianowicie, gdzie książka została wprowadzona przez czynniki szkolne, które istotnie tylko względy pedagogiczne mają na oku, powinna być ona i dla nauczyciela środkiem nauki, nie lekceważonym. Osobistość nauczyciela pozostać jednak musi czynnikiem pierwszym w nauce, ale troską pedagoga powinno być dążenie, aby książka nie była tylko martwym dodatkiem do jego wykładu, a już przenigdy dodatkiem, lekceważonym w oczach młodzieży. Nauczyciel dzielny potrafi wprawdzie w sposobie nauczania stanąć nieraz wyżej od podręcznika, a w pewnych okolicznościach musi go podporządkować celowi, do którego dąży, czasem, w klasach najwyższych, tuż przed uniwersytetem, wskazać nieraz istnienie innych zapatrywań, niż je podaje podręcznik szkolny i przygotować w ten sposób młodzież do krytycznego już korzystania z dzieł naukowych, wogóle jednak za błąd ciężki pedagogiczny należy uważać krytykowanie podręcznika szkolnego w oczach młodzieży. Podkopanie powagi książki szkolnej odbija się często w swych skutkach i na stosunku ucznia do nauczyciela, a w umyśle wychowanka prowadzi to do rozstroju i niepewności, do zamącenia czystości wiedzy, do niewiary nietylko w książkę, ale i w nauczyciela. Pomijając teksty starożytnej literatury i nowszej, których lektura stanowi sama przez się część i przedmiot nauki szkolnej, podręczniki wszystkich innych gałęzi nauki muszą iść równolegle z wykładem. A raczej nauczyciel musi iść w toku nauki za podręcznikiem i starać się o to, aby i podręcznik stał się własnością duchową wychowanków. Nauczanie zupełnie nie uwzględniające podręcznika jest wprost ze stanowiska pedagogicznego szkodliwe. Uczeń wtedy książki nie rozumie, a gdy ją do ręki weźmie, wiadomości w niej znalezione, sprzeczne z tem, co usłyszał z ust nauczyciela, wytworzą w jego

umyśle zamęt i zamieszanie. W takim razie istotnie byłoby lepiej, gdyby podręcznika nie było zupełnie. Ale i używanie podręcznika tylko w pewnych częściach nauki, a zaniedbywanie i odstępywanie w innych oddziaływa również niekorzystnie, zaciemniając jasność nauczania i budząc wątpliwości. Książka szkolna, raz wprowadzona, musi być drogowskazem pracy nauczyciela. Mimo to pozostaje nauczycielowi jeszcze szerokie pole do uwydatnienia własnej indywidualności. Ogólne typy podręczników dobrych dadzą się bowiem ująć w dwa rodzaje: podręczniki właściwe, które są streszczeniem wiedzy w pewnym kierunku, zgromadzeniem faktów przyrodniczych czy historycznych, i podręczniki — czytanki, pisane w formie literackiej, zastępujące barwny wykład ustny. W obu tych razach może nauczyciel starać się przy nauce o uzupełnienie podręcznika: w pierwszym przypadku wykładem ustnym, barwnym i żywym, wspólną pracą z uczniami doprowadzić ich do ujęcia pewnych poglądów, przyczem suche fakty przypomni sobie uczeń w domu, albo odwrotnie starać się będzie o zaakcentowanie tych ważnych szczegółów, które w obrazowem przedstawieniu podręcznika wyjść mogą nieco przyćmione. W ten tylko sposób książka i nauczyciel uzupełnią się razem ku korzyści umysłowej ucznia.

Wewnętrzna treść książek szkolnych zależy od przedmiotu. Wogóle podręcznik musi być jasny w szczegółach, przejrzysty w całości i poprawny pod względem językowym. Najdrobniejszy ustęp musi być tak napisany, aby i uczący się nie miał żadnej wątpliwości co do treści, i nauczyciel nie był zmuszony do zatapiania się w tłómaczenie i objaśnienie wątpliwych ustępów. Przejrzystość całości polega znowu na jasnem wytknięciu celu całego podręcznika i ugrupowaniu poszczególnych części w taki sposób, aby plan i układ całości był widoczny i nie nastręczał trudności oryentacyjnych.

Język poprawny, wolny od zawiłych okresów, zwrotów ciemnych, lub napuszonych, zbytniej, niestosownej obrazowości przyczynia się również do tego, że podręcznik staje się miły młodzieży i nauczycielowi. Ze strony zewnętrznej podręcznik musi odpowiadać nawet wysokim wymaganiom pod względem typograficznym i estetycznym. Piękny wygląd książki szkolnej, drukowanej dobremi, nie nadpsutemi czcionkami, na dobrym papierze, dobra a trwała oprawa—przyczyniają się niemało do wyrobienia poczucia estetycznego u młodzieży. Gdzie książka drukowana na bibule, druk zbyt drobny lub zużyty, gdzie po jednomiesięcznem użyciu kartki z książki wypadają — tam nie dobrze się dzieje, tam bowiem szkoła przyczynia się do lekceważenia pomocy szkolnych i poczucia piękna. Środowisko upodabnia się do siebie, a do środowiska i młodzież. Książka musi, jak ubranie, być, o ile to możliwe, piękna i miła estetycznie, jak zeszyt, jak twarz i ręce; a niestety, zazwyczaj nie zwraca się na to uwagi. Obecnie coraz częściej pojawiają się podręczniki z ilustracyami. Znaczenie ilustracyi jest wielce doniosłe. Zastępują one bowiem rzeczywiste przedmioty, których nie można wszystkich pokazać uczniom; na stopniu niższym zastępują objaśnienia słowne, a z nauki abstrakcyjnej robią w granicach możności naukę poglądową.

Nie tu miejsce mówić o znaczeniu ilustracyi w podręczniku szkolnym i o sposobie korzystania z nich, aby były istotnie pożyteczne; ale tu miejsce zwrócić na to uwagę, że ilustracye muszą być dobre, bardzo dobre, w przeciwnym razie lepiej, aby ich nie było; muszą być dość wielkie i bardzo wyraźne, więc nie pożyczane „ad usum scholarum" i nie drukowane na bibule i zamazane. Należy je umieszczać w tekście, w którym mogą być objaśnieniem słów i starać się, aby nie były tylko dodatkiem ilustrowanym, lecz rzeczywistem ilustrowaniem. Uwzględniając to, obwieściło austryackie ministeryum wyznań i oświaty w r. 1898, że tylko takie ilustracye są dopuszczalne, które, sporządzone przez człowieka wytrawnego, nietylko odpowiadają potrzebie nauczania, ale działają korzystnie pod względem wyrobienia smaku estetycznego. Co do druku, żądają hygieniści liter wielkich, nie męczących oka (wysokość liter w elementarzu: 3-4 mm., w drugim roku nauki 2 mm., dla stopnia średniego: 1·75 mm., a nigdy mniej, jak 1.50mm.); odstęp pomiędzy literami 0·5 mm., odstęp części liter 0·5 mm., odstęp między słowami najmniej 2·5 mm., długość wiersza 10 cm, w atlasach legendy najmniej 1 mm.

W szkołach państwa austryackiego obowiązują co do technicznego wykonania książek szkolnych następujące przepisy (rozp. z 2 sierpnia 1897 r.): a) papier ma być nie za cienki i nie przebijający, lekko satynowany, ale nie nadto błyszczący, gładki, biały z lekkim odcieniem żółtym; dodatek drzewny jest dozwolony w mierze ograniczonej. b) format ma być w ósemce. Szerokość kolumny 10 cm. (przy ilustracyach 11 cm.), wysokość kolumny 18 (wzgl. 18·5). c) druk: antykwa, rzadko kursywa; dla 1 i 2 roku nauki: „cicero", rzadziej garmont, później garmont, w uwagach burgos, rzadko petit. Drukowane zaś mają być książki farbą równą i dobrze czarną.

Ze stanowiska hygienicznego należy potępić zbytnią objętość podręczników szkolnych; tak ze stanowiska hygieny umysłu jak i ciała. Z pierwszego względu uważać należy za błąd, jeżeli podręcznik zawiera więcej materyału naukowego, niż go określa plan dobrze obmyślany i uwzględniający czas nauki, w ciągu roku szkolnego na pewien przedmiot wyznaczony. Nawet w książkach, przeznaczonych do czytania (z literatury starożytnej i nowożyt.), nie można zasłaniać się wymówką, że część książki jest przeznaczona dla uczniów pilniejszych, lub że nauczyciel musi mieć swobodę wyboru materyału. Dla uczniów pilniejszych pozostaje zawsze swoboda korzystania z bibliotek szkolnych, a i nauczyciel nie ma powodu dążyć do corocznej nowości, wie przecież, że ten pozornie znany materyał jest ciągle nowy dla ciągle zmieniającej się generacyi uczniów. Zbytnia obfitość materyału kusi do szerokiego jego uwzględnienia, a z tem łączy się często pobieżność i nadużywanie t. zw. własnej pilności uczniów. Dla kilku uczniów, którzy mogliby skorzystać z książki większej co do objętości, nie należy zmuszać ogółu do zakupywania książki droższej, a co ważniejsza cięższej. Liczne przypadki skrzywienia kręgosłupa u dzieci szkolnych przypisać musimy nietylko źle skonstruowanym ławkom i złemu trzymaniu się przy pisaniu, ale w części

właśnie tej wielkiej objętości i w parze z tem idącemu ciężarowi książek. Obliczono na podstawie dokładnych badań, że ciężar dzienny, który dziecko niesie do szkoły, wynosi (od roku 7—14):[1]).

Klasa	LWÓW		WROCŁAW	
	Całkowity ciężar torby z książkami, zeszytami i ze śniadaniem w kilogramach.			
	średni	maksymalny	średni	maksymalny
1.	0·957	1·600	1·375	1·750
2.	1·244	2·500	2·00	2·250
3.	1·651	3·050	3·375	3·625
4.	1·883	3·500	3·500	4·375
5.	2·350	4·300	3·166	4·000
6.	2·286	4·450	2·875	3·166
7.	2·710	4·750	—	—

W szkole średniej obliczono na podstawie pomiaru ciężaru samych książek i zeszytów dla uczniów kl. III, V i VII, że uczeń niesie kilogramów:[2])

dzień	KLASA		
	III	V	VII
pon.	3·037	2·852	3·282
wt.	3·685	2·442	3·840
śr.	2.817	2·752	4·185
czw.	2·300	2.182	4·047
piąt.	2·207	1·805	3·712
sob.	3·127	2·002	2·675

Ponieważ zaprowadzenie torb szkolnych, noszonych na grzbiecie, jak tornistry żołnierskie, natrafiłoby na trudności, zwłaszcza w klasach wyższych, w których ciężar książek jest największy, jedyną radą jest staranie się o to, aby książki nie były zbyt grube, tembardziej, że i względy pedagogiczno-dydaktyczne za tem przemawiają[3]). W związku z tą sprawą nasuwa się py-

[1]) Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej okręgowej miejskiej o stanie szkół ludowych Król. stoł. miasta Lwowa za r. sz. 1906/7. (Lwów, 1908. str. 91).

[2]) Twardowski Kaz., dr: Przeciążenie. (Muzeum, Lwów, 1911).

[3]) Nie od rzeczy będzie podać tu radę pewnego wytrawnego pedagoga: książki większe i kosztowniejsze należy kupować nieoprawne i dawać uczniowi do klasy częściowo, w zeszytach, sporządzonych w miarę potrzeby, dobrze zbroszurowanych. Za praktycznością tej rady (wypróbowanej zresztą z dobrym skutkiem) przemawia kilka

tanie: czy odpowiedniejsze będą książki dla klas poszczególnych osobne, czy też tomy dla kilku klas razem[1]); mniejsza książka tańsza, a zmieniająca się co roku, więc interesująca nowością, czy też wiążąca wiedzę pewnego stopnia i pewnej gałęzi nauki? Pytanie trudne do rozstrzygnięcia; odpowiedź bowiem zależy od przedmiotu nauki. Gdzie stopnie kursu wiążą się z sobą bardzo ściśle (np. w matematyce, fizyce), tam pożądany byłby podręcznik jeden nawet dla dwu klas, a gdzie treść podręczników stoi do siebie w związku luźniejszym, tam lepszy podręcznik osobny dla każdej klasy. Rozwiązanie kwestyi byłoby najłatwiejsze, gdyby młodzież nie pozbywała się podręczników w antykwarniach, lecz tworzyła z nich zawiązek biblioteczki domowej.

Młodzież, ucząca się razem, powinna mieć podręczniki zupełnie takie same. Różnorodność podręczników, a nawet różnorodność wydań tego samego podręcznika, sprowadza w klasie zamieszanie i jest powodem zbyt częstej straty czasu dla nauczyciela. Sprawa zaś jednolitości książek w obrębie państwa czy kraju musi być rozpatrywana ze stanowiska narodowego, administracyjno-szkolnego i dydaktycznego. Państwo dąży do jednostajności obywateli, więc i do jednakowego ich wykształcenia, które jednakże nie polega na tożsamości podręczników, lecz na ich duchu „narodowym". Ten zaś może być zachowany i w podręcznikach różnych co do formy. Ze stanowiska administracyjnego rozmaitość podręczników nastręcza pewne trudności przy wędrówce młodzieży w razie przeniesienia się rodziców. Zdarza się to jednak zbyt rzadko w stosunku do masy uczących się, a różnica w podręcznikach , które wszystkie przecież muszą stosować się do jednego planu ogólnego w obrębie pewnego typu szkół, jest zwykle zbyt mała, aby uczeń tej trudności w czasie bardzo krótkim nie pokonał. Staje się to zwykle tem łatwiej, że nowość podręcznika ciągnie chłopca ku sobie. Ze stanowiska nadzoru szkolnego jest niewątpliwie wygodnie, jeżeli w obrębie pewnego powiatu czy kraju są podręczniki jednolite; wygodne jest to również dla przygotowania odpowiednich nauczycieli w seminaryach, w których można poznać istniejące podręczniki i nauczyć się sposobu ich używania. Trudność ewentualnego nadzoru władzy centralnej usuwa się przytem, jeżeli ilość różnych podręczników nie jest zbyt wielka, a smutne byłoby przygotowanie nauczycieli, gdyby znali tylko jedno narzędzie uczenia, jedną książkę, gdyby nie ogólne sposoby poznali, możliwe do zastosowania przy każdym pod-

względów: 1-o zmniejsza się ciężar pakunku uczniowskiego, 2-o zapobiega się gorszącemu faktowi kradzieży książek, co trafia się, niestety, w każdej szkole, z początkiem roku zwłaszcza, dopóki klasa nie oczyści się z osobników niepowołanych, 3-o uczeń wdraża się do systematyczności i poszanowania zarówno większych jak i drobniejszych pomocy naukowych, 4-o unika się oprawy hurtowej, zazwyczaj bardzo lichej, a nieraz i niehygienicznej przez to, że czarne okładki bywają smarowane węglem, który brudzi i rozpyla się. (Przyp. red.).

[1]) Obowiązkowe noszenie tornistrów w szkołach rosyjskich było zniesione w r. 1901. (Przyp. red.).

ręczniku, lecz tylko jeden, zastosowany do jednej książki. O ileż natomiast jest milsze nauczanie, gdy nauczyciel ma do wyboru dwa podręczniki, i o ile łatwiej uczyć, mając podręcznik przez siebie wybrany, a nie narzucony. Wówczas i podręczniki same będą lepsze, ponieważ wskutek naturalnej konkurencyi autorów ulepsza się je pod względem dydaktycznym, a przy nakładzie prywatnym i ceny książek stają się niższe. Monopol książek, czy w ręku państwa, czy nakładców prywatnych, jest znacznie szkodliwszy pod względem dydaktycznym, niż szeroki nawet liberalizm. Ewentualne nadużycia może władza centralna zawsze usunąć przez położenie odpowiedniego nacisku na to, aby wybór książek był zawisły nie od względów prywatnych, osobistych, materyalnych, ale czysto rzeczowych, przez ustanowienie pewnych zasad, według których można podręczniki do szkoły wprowadzić.

Naczelne prawo wprowadzania książek do szkół publicznych i ich nadzoru musi przysługiwać w państwie tej władzy, która czuwa nad planami naukowemi i ich wykonaniem. Tak działo się u nas za czasów Komisyi edukacyjnej, która na posiedzeniu z dnia 10 lutego 1775 r. podpisała projekt ustanowienia Towarzystwa do ksiąg elementarnych i uchwaliła: „Pierwsza robota tego Towarzystwa literackiego będzie programatów do ksiąg elementarnych ułożenie". (Protokoły posiedzeń Komisyi edukacyi narodowej 1773—1777, wydał Teodor Wierzbowski. Zeszyt 37 str. 55. Warszawa, 1910). Wyznaczywszy na posiedzeniu z dnia 14 marca przedmioty nauki w szkołach wojewódzkich, uchwalono w dniu 28 marca zalecić prezydującemu „aby wybrał osoby narodowe zdatne do ułożenia książek elementarnych tak na nauki chrześcijańskie, jak i na nauki języków, które to wybrane osoby na wrzesień podadzą prospectus dzieł swoich do rozsądzenia o ich użyteczności Towarzystwu do ksiąg elementarnych" (Patrz: Protokoły, zesz. 36, str. 5). I potem miał przewodniczący prawo wyboru osób zdatnych, „którymby zlecił ułożenie książek elementarnych nauki moralnej i historyi, oraz geografii z tym warunkiem, aby ci, którym ta robota poruczona będzie, prospectus swoje we wrześniu tego roku Towarzystwu do ksiąg elementarnych podali, aby te prospectus publico udzielane były ku zebraniu uwag i poprawy, któreby się komu przesłać do tegoż Towarzystwa zdało". (j. w.). Zapraszano jednak do podania „prospektów" osób więcej, niż jedną, czyli jak mówimy dzisiaj, rozpisywano konkurs. Przesłane propozycye czytały trzy osoby, zdawały sprawę na posiedzeniu pełnem celem przyznania nagrody, następnie zapraszano autora (po otwarciu koperty) do pisania dzieła. Zdawano sobie jednak sprawę, że możność wyboru książek przyczyni się do ich ulepszenia. Kiedy pewien autor matematycznego podręcznika przedłożył książkę nieco odmienną od projektu samej Komisyi, a książka zdała się dobrą, uproszono go, „o napisanie jednej książki elementarnej matematyki sposobem w obwieszczeniu podanym, za którąby nagrodę tamże naznaczoną otrzymał, drugiej zaś książki arytmetyki podług kształtu od niegoż radzonego, za coby mu inną nagrodę P. Komisya ofiarowała,... zostawując dal-

szemu doświadczeniu wybór jednego z tych sposobów i oglądając się na pożytek nauczycieli i edukacyi prywatnych". (j. w. str. 21).

Podziwiać musimy też pracowitość Komisyi, która na posiedzeniach czytywała stale i roztrząsała przedłożone sobie podręczniki, omawiała ich plan, poprawiała je i kwalifikowała do druku. Podobnie urządzona była, istniejąca do niedawna Komisya naukowa przy galicyjskiej Radzie szkolnej krajowej, której na mocy ustawy przysługuje prawo aprobowania książek dla szkół polskich i ruskich w Galicyi. Wobec wzmożonej dzisiaj we wszystkich krajach inicyatywy prywatnej i ruchu wśród nauczycieli, odczytywanie rękopisów wszystkich książek przez osobną komisyę, byłoby tu uciążliwe. Nie wydaje się również stosowne polecanie pisania książek szkolnych pewnej osobie, wyjąwszy szczególne okoliczności, kiedy inne sposoby mogłyby zawieść. Książka napisana wedle obowiązującego planu, ma być przedłożona do aprobaty władzy naczelnej, celem uzyskania prawa wprowadzenia jej do szkół. Władza ta, zasięgnąwszy opinii wyznaczonych osób, albo specyalnych komisyi ze stanu nauczycielskiego, bada ze swej strony, czy książka odpowiada w ogólnym zarysie planowi, czy nie zawiera ustępów niestosownych ze względu na religię, obyczajność lub ze względów społeczno-politycznych, i może ją aprobować. Dla ułatwienia wydania jest pożądane, aby można przedkładać książki w rękopisach celem zrobienia ewentualnych poprawek. Prawo zaś wprowadzenia poleconej książki do szkoły władza naczelna przelewa najczęściej na rady pedagogiczne zakładów, zastrzegając sobie zatwierdzenie wniosków rad i czuwając nad tem, aby bez istotnej i nieumotywowanej potrzeby książek często nie zmieniano i nie przysparzano w ten sposób rodzicom wydatków. Jest to jedyny sposób, który przy pewnej kontroli zapewnia szkole dobór książek dobrych, coraz lepszych, zachowując autonomię w pewnych granicach radom nauczycielskim, i pozwala nauczycielom uczyć wedle podręczników nie narzuconych z góry, i często niesympatycznych dla nich, ale wedle podręczników, przez samego nauczyciela wybranych. Obawa, że przy tego rodzaju postępowaniu, namnożyłaby się zbytnia ilość podręczników w zakresie jednego przedmiotu, jest płonna. Podręczniki gorsze ustąpią i znikną same przez się z chwilą pojawienia się lepszych. Z góry zaś postawiona zasada jednostajności książek zabija wszelką inicyatywę prywatną i zniechęca nauczycieli, zdolnych do pracy na tem polu. Z drugiej strony zasada zupełnej swobody w wyborze książek i brak kontroli ze strony władzy centralnej prowadzi do nadużyć ze strony szkół i pomnaża literaturę pseudoszkolną, obliczoną tylko na zapewnienie zysku wydawcom. Zysk wydawców—i zysk autorów—dodajmy! Gdyby można oddzielić sprawę podręczników od sprawy materyalnego zysku, nie jedno nadużycie byłoby tem samem usunięte, ale i ważny czynnik, popierający ulepszanie książek, byłby usunięty. Zysk zaś wiąże się ze stratą konsumentów.

Kto ma ponosić wydatki na książki szkolne? Rodzice czy państwo? Jeżeli państwo zmusza rodziców do posyłania dzieci do szkoły, czyli zapro-

wadza t. zw. przymus szkolny, staje wobec konieczności ułatwienia warstwom niezamożnym kosztów. To też tam, gdzie istnieje przymus szkolny, przeznacza się część dochodów publicznych na bezpłatne książki dla młodzieży niezamożnej, uczęszczającej do szkół, objętych przymusem szkolnym. Gdzie zaś nauka jest pozostawiona do woli rodziców, jak np. w szkołach średnich, rodzice muszą opłacać książki, a tylko dla młodzieży najuboższej istnieją biblioteki przy zakładach, z których można pożyczyć podręczników na rok jeden. Ze względu też na szkoły ludowe, w których książki muszą być bardzo tanie, i na te szkoły średnie lub zawodowe, w których dla małego zbytu książek nie można spodziewać się ich wydawania nakładem prywatnym, pożądane jest wydawnictwo kosztem rządowym. Różnica w cenie może być wtedy istotnie ogromna. Kiedy np. książki wydawane przez wydawnictwo książek szkolnych, istniejące przy Radzie szkolnej krajowej w Galicyi może dać dla szkół ludowych arkusz druku w oprawie po 8—10 halerzy (4 kop.), arkusz druku książek, wydawany przez nakład prywatny dla szkół średnich, kosztuje do 20 hal. (Sprawozdanie Rady szkolnej za rok 1891/2 str. 22). Dodać jednak trzeba, że nakłady książek dla szkół ludowych wobec jednolitości tychże książek liczą się na setki tysięcy egzemplarzy. Z tego też powodu ma nakład rządowy także znaczenie regulatora cen. A jednak ma to inne strony ujemne, jak to się daje widzieć i w innych gałęziach życia. Drukarnia, drukująca w interesie nakładcy prywatnego, może starać się o druk tani i piękny; nakładca, jeżeli ma książki konkurencyjne, — o książki tanie i piękne. Ten czynnik osobisty, odgrywający w handlu ważną rolę, odpada prawie zupełnie przy nakładach rządowych. Zresztą i przy nakładach prywatnych dla szkół, w których jest spodziewany wielki pokup książek, może nakładca książkę dać znacznie taniej, niż zwyczajną, przeznaczoną do handlu. Wprawdzie i nakładca ma wydatki zwykłe, jak: druk, papier, oprawa, honoraryum dla autora, procent dla księgarzy, anonse i t. p. i wydawca musi się liczyć z tem, że pewne wydanie książki może pozostać całe na składzie, gdy zjawi się książka inna, która znajdzie lepsze przyjęcie w szkole; ale mimo to nakład książki szkolnej przedstawia dla niego ze stanowiska kupieckiego interes bardzo dobry. Ale właśnie z tego powodu potrzebne są przepisy, które regulują zmianę książek w szkołach. Liczyć się trzeba z tem, że wielka część młodzieży zaopatruje się w książki drogą antykwarską, co ze stanowiska hygieny nie jest pożądane (i ze stanowiska wydawców i księgarzy), ale jest faktem, który usunąć się nie da. Zmiana książki nie tylko w ciągu roku szkolnego, nie tylko w ciągu jednego stopnia nauki, ale nawet na początku roku, jeżeli powtarza się zbyt często, powoduje żale niezamożnych warstw. Z tego powodu powinna zależeć nie od woli jednostki, ale nastąpić po dokładnej rozwadze ciała nauczycielskiego, z powodów ważnych i uzyskać aprobatę. Dla wydawców pożądana jest również częsta zmiana wydań książki, aby uniemożliwić handel antykwarski i uniemożliwić używanie wydania dawnego. I pod tym względem pożądane są i istnieją normy, które ograniczają częstą

zmianę wydań. Dla wydawcy prywatnego pożądana jest wysoka cena książki. Może ją postawić, gdy książki konkurencyjnej niema i gdy z tego powodu nawet wysoka cena nie może odstraszyć kupujących. I wysokość ceny książki musi więc podlegać aprobacie władzy centralnej, która ją ocenia w porównaniu z cenami książek podobnych. Są to niedogodności, które wynikają z istnienia nakładów prywatnych, ale niedogodności, możliwe do usunięcia i ograniczenia przez odpowiednie przepisy[1]).

Literatura. Dr. Antoni Karbowiak: Dzieje wychowania i szkół w Polsce w wiekach średnich. — Dr. Lorenz Grassberger: Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum. Würzburg, 1875.

Dr. Maryan Reiter.

Podróże edukacyjne patrz **Wycieczki szkolne.**

Poezya i udział jej w wychowaniu.

Poezya jest to przyrodzony dar obrazowania, którego żadną pracą, żadną nauką zdobyć nie można, zaledwie tylko wykształcić, podnieść. Poeta zatem, to powołany przez naturę twórca obrazów, na które składa się wszystko, cokolwiek pod myśl i pod zmysły podpada, nietylko zjawiska i cały świat zewnętrzny, ale wnętrza istoty ludzkiej, wszystkie objawy i tajemnice głębin duchowych. Wielki obszar akcyi

[1]) Artykuł powyższy rozpatruje kwestyę podręczników szkolnych ze stanowiska ogólnego, a głównie ze strony zewnętrznej; oceny zaś ważniejszych podręczników znajdzie czytelnik w artykułach, omawiających specyalne działy nauk lub też zawierających życiorysy wybitniejszych pedagogów. Prócz tego wskazujemy i inne źródła, jak np. 1. „Rocznik pedagogiczny", wydawany staraniem S. Dicksteina przy współudziale wielu pedagogów. Rok I 1881. (Warszawa). Tom II 1882—3. 2. Przegląd pedagogiczny w II-im tomie Biblioteki Warszawskiej 1881 (za kwiecień i maj). 3. „Poradnik dla samouków" Cz. I wyd. II-ie, Warsz. 1901. Cz. II, 1899. Cz. III, 1900. Cz. IV. 1902. 4. „Prądy w nauczaniu języka ojczystego". Warsz. 1908. Pomijając w zbiorowej tej pracy artykuły teoretyczne zwłaszcza z zakresu gramatyki, które nie uniknęły surowej krytyki, zwracamy uwagę na dobre studyum A. Szycówny p. t. „Historya nauczania języka polskiego", w którem rozpatrzono około setki dzieł i podręczników dawniejszych, tudzież na obszerny dział krytyczny, w którym oceniono tyleż mniej więcej czytanek, wypisów, dyktand, gramatyk i stylistyk, używanych obecnie w praktyce domowej i szkolnej. 5. W ścisłym związku z podręcznikami są prace (zazwyczaj zbiorowe) z działu metodyki i dydaktyki, programy wykładów, projekty reform... Pedagodzy galicyjscy zajmowali się i zajmują żywo reformą wykładu języka i literatury ojczystej. W tym względzie zaznaczamy: a) Wskazówki do nauki języka polskiego, na podstawie obrad komisyi opracował Fr. Próchnicki (Lwów 1884). b) Plan nauk języka polskiego w gimnazyach galicyjskich i instrukcya dla nauczycieli, zatwierdzona przez ministeryum 1905 r. c) Materyały do reformy nauki języka polskiego; dodatek piąty do Muzeum wychowania i szkolnictwa (Lwów 1910).

(Przyp. red.).

poezya zawdzięcza temu, że za wyraz reprezentacyi służy jej słowo, najistotniejszy i najogólniejszy odcisk ducha ludzkiego, zdolny określić i uprzytomnić wszystko, z czem ten duch ma związek i jakiekolwiek zmysłowe lub umysłowe zetknięcie. Wprawdzie i inne sztuki piękne, szczególniej muzyka, wdzierają się także w świat duchowy, ale dać go mogą jedynie tyle, ile zdolnym jest pomieścić wyraz ich, za całe przedstawicielstwo mający tylko po jednym organie, czysto zmysłowym: muzyka—dźwięk, sztuki plastyczne—kształt. Ztąd też poezya, jako wyrażająca wszystko, co dostępnem jest innym sztukom razem wziętym, a nadto pewne grupy wyobrażeń tamtym niedostępne, łączy niejako w sobie te sztuki i nad niemi panuje, nietylko moralnie, ale i materyalnie. Płótno, drzewo, kamień, śpiż, wszystko to ulega zniszczeniu, tak jak zniszczała większa część plastycznych arcydzieł przeszłości. Słowo zaś buduje na gruncie duchowym, niezniszczalnym, na pamięci, która, dosyć, ażeby wobec ogromu przyzwała sobie ku pomocy pewne środki mnemoniczne, a dzieła poezyi utrwali wiekuiście. Tę zaletę dzieli też poezya z muzyką, wyrażającą się również słowem, tylko zbyt abstrakcyjnem, skierowanem głównie w krainę uczuć.

Poezya stanowi istotę t. z. literatury pięknej, która dawniejszemi czasy była przeznaczona dla umysłów najdystyngowańszych, dla dworów monarszych i wielkopańskich, wchodzić tam musiała w stroju odświętnym, skrajanym po akademicku. Szekspir dla tego głównie długo nie miał powodzenia, że z wielkościami tego świata obchodził się zanadto za pan brat, że w nich widział nietylko mocarzów, jak Corneille i Racine, ale raczej traktował ich przedewszystkiem jako ludzi i mierzył ostrym łokciem krytyki moralnej. Dzisiaj protekcyę nad literaturą objął tłum bezimienny, szary, pomieszany, kapryśny, ale mnogi; a ztąd, ażeby doznać od niego przyjęcia, nie może się ona ujednostronniać, ale szukać jakiegoś środka, o ile możności godzącego gusty, popularyzować się, iść z pędem czasu, dopóki nie nastąpi jaki zwrot nowy.

Ztąd też kruszeją wszystkie dawne formy literatury nadobnej, dla nowych potrzeb, pojęć i gustów przestarzałe, i wielki czas odbyć rewizyę zasad poetyki, która zdaje się dotąd jeszcze nie spostrzegać granic czasu. Już każda niemal gałęź wiedzy uwydatniła zależność swą od ducha pewnej doby rozwoju: historya, filozofia, prawodawstwo, nauki przyrodnicze. Tylko nauka poezyi dotychczas miesza ze sobą wszystkie pierwiastki w czambuł, tak, iż uczący się choćby z najświeższego podręcznika (np. wybornej skądinąd książki Ant. Gust. Bema: „Teorya poezyi polskiej"), napotyka tam schematy i podziały sięgające jeszcze Arystotelesa, połączone z pierwiastkami nowoczesnemi, a przynajmniej nie dość rozdzielone, przez co wydawać by się mogło, iż wszystkie te formy, jakie tam nauczyciel objaśnia, do dziś jeszcze żywotność swą w literaturze zachowują.

Tymczasem literatura nadobna kroczyła równo z rozwojem politycznym ludzkości, i tak samo jak ona, ma swoje epoki, pewnemi tylko ogniwami, pewnemi formami z wieku na wiek idącemi połączone, ale naogół odrębne.

Ten to charakter historycznej odrębności form, biorących w siebie natchnienia poetyczne, należy koniecznie nadać nauce poetyki, ażeby była i prawdziwą i jasną, bo przecież od dobrego podziału i dobre zrozumienie rzeczy zależy, że się znów powołamy na Arystotelesa i jego teoryę rodzajów i gatunków, która stanowiła pierwszy krok postępu w umiejętnościach pozytywnych.

Czegoż bo żądamy od tak zwanej poetyki, czyli nauki o poezyi? Nasamprzód, aby nas objaśniła, czem jest poezya sama w sobie, jako jeden ze szczególnych objawów ducha ludzkiego; następnie wykazała, w jakich formach duch ten się przejawia. Owóż, pierwsza część tego postulatu jest czysto psychologiczną, a rozwiązanie kwestyi ze wszystkiemi drugorzędnemi uwzględnieniami różnicy ras i warunków tellurycznych, stosuje się jednakowo do wszystkich ludów i epok, gdyż człowiek w gruncie swym najgłębszym zawsze i wszędzie jest tym samym człowiekiem. Inna rzecz co do form, w jakich się poezya objawia. Tu niema tej jednostajności, przeciwnie: ze względu na rasę, stopień kultury ogólnej, wpływ uczuć religijnych i instytucyi państwowych, poezya przybiera formy rozmaite w stosunku do treści, trwałości i wpływu. Kwestyę więc co do form należy traktować pod pewnym względem historycznie, i na tem to właśnie polega reforma, jakiej w poetyce oczekiwać się godzi.

Najcięższa wszakże dla poetyki będzie sprawa z bieżącą literaturą nadobną. Rzuciwszy tu i ówdzie arcydzieła, przeżyły się formy klasyczne, przeżyły się renesansowe, przeżyły romantyczne, i zostały po nich strzępy, z któremi dzisiejsza poezya nie wie, co robić, ponieważ nie chce być krępowaną, a głównie dlatego, że treści jej dzisiejsze do nich się nie nadają, lub też w kształtach luźniejszych szerzej, dosadniej, zgodniej z gustem publicznym wyzyskanemi być mogą. Wszystką twórczość poetyczną, zatem i wszystkie treści usiłuje pochłonąć dramat albo komedya oraz powieść i jej młodsza siostrzyca, nowella, czyli do dwóch tych rodzajów ściąga się, jak do dwóch wielkich zbiorników, nasza tegoczesna twórczość, nie zaniedbując wszakże i liryki, do której nietylko wiedzie skłonność indywidualna, ale i częstokroć, obok niezaprzeczonego talentu, niemoc objawienia go w formie dramatu lub powieści; tak samo jak dzieje się to i naodwrót. I taż nawet liryka, zarzuciwszy dawne, nie przyszła do jakichś własnych form ustalonych, a jeśli się gdzieś sporadycznie zabłąka jaki utwór z tytułem bajki, ballady albo sonetu, trąci on anachronizmem, obcością, wobec zupełnego wyswobodzenia się liryki z pod uwarunkowań formalnych.

Wskutek tego powstały krańcowe zapatrywania się na wartość produkcyi poetycznych ze względu na ich formę artystyczną; te jednak różnice pomiędzy sympatyami do układu tradycyonalnego a próbami najnowszego kierunku symbolistów, modernistów i t. p. nie powinny przeszkadzać do utrwalania w umysłach nauki o znaczeniu poezyi wogólności, o jéj duchu i potrzebie zachowania godnego stanowiska w rzędzie zajęć umysłowych. Dlatego też nauka poezyi wprowadzoną została w system edukacyjny wszy-

stkich społeczeństw kulturalnych. Nie mówimy już o starożytnej Grecyi, gdzie odgrywała rolę główną w szkołach, ale i nowoczesne uczelnie, zaraz od czasów odrodzenia wysoko w swych programach ją umieściły i dotąd naukę jej w pewnej mierze utrzymują.

Ale cóż to jest nauka poezyi? To tylko sposób wyrażenia; niedokładny, bo nikogo nie można nauczyć być poetą, ale można go nauczyć rozumieć poezyę, i to właśnie jest zadaniem szkoły; na czem zaś polega to nauczanie, wyraziliśmy wyżej: należy uczniowi wyłożyć naturę poezyi, następnie jej przeobrażenia w formach i tem się właściwie zajmuje poetyka.

Dla rozpoznania stopnia ważności tej nauki trzeba zejść na grunt czysto dydaktyczny i zadać sobie pytanie: jaki ona przynosi człowiekowi pożytek?

Jakkolwiek najwyższa ze sztuk pięknych, poezya jest dla umysłu ludzkiego najdostępniejszą, a to dlatego, że zarówno człowiek zwyczajny, jak i poeta, władają tym samym środkiem objawu myśli, t. j. słowem, powszechnym organem porozumiewania się międzyludzkiego; z tą różnicą, że w zastosowaniu do innych potrzeb, słowo zastąpić można innym znakiem, kiedy poezyi uprawiać nie można na migi: poeta ze słowa tworzy sobie narzędzie specyalne, jak malarz barwę, muzyk dźwięki, tylko narzędzie duchowi ludzkiemu najbliższe.

Nauczyciel też bez szczególnych trudności spełnić może swoje zadanie, a to dlatego, że gdy w naukach, jak matematyka, czy inna umiejętność, przystępuje on do ucznia z białą kartą w ręku, by na niej stopniowo gromadzić materyał zgoła uczniowi nieznany i gmach od fundamentu budować; tu naodwrót, ukazuje mu materyał gotowy, jak przy nauce gramatyki języka ojczystego; chodzi więc tu tylko o objaśnienie szczegółów, praw, stosunku do całości. Wspólnego to ma ze wszystkiemi sztukami pięknemi poezya, że każde dziecko samo poznaje się z niemi jako tako w kraju ucywilizowanym, a nawet rwie się do wykonywania. Dzieci, bez niczyjego nawet pośrednictwa, budują sobie domki z piasku, postaci ze śniegu, rysują koniki lub inne przedmioty widziane a sympatyczne, wyśpiewują różne trele, nie wiedząc jeszcze, co jest architektura, rzeźba, malarstwo, muzyka. Od najmłodszych lat słyszą piosenki, czy to świeckie, nucone przez niańki i matki, czy hymny kościelne, jedne i drugie wygłaszane mową wiązaną, rytmiczną, tak różną od dykcyi powszedniej, i tym sposobem oswajają się z tem, co ma później stanowić przedmiot wykładu naukowego; tak, że gdy nauczyciel przystępuje do nich z jaką bajeczką lub powiastką, uczniowie znajdują się niejako en pays de connaissance, wiedzą już, z czem mają do czynienia; nie tak, jak gdy im nauczyciel nakreśli na tablicy figurę do dowiedzenia, że suma dwóch kątów przyległych równa się dwom kątom prostym.

Bardzo też pożytecznym środkiem jest wygłaszanie z pamięci utworów wierszowych, zwane deklamacyą: służy ono do wbicia w pamięć pewnych zasad życiowych, oswaja z wytworniejszemi wyrażeniami i uczy dobrego wymawiania z odpowiednim naciskiem na dane pojęcia lub uczucia. Ale dobrzeby było, ażeby już tu nauczyciel w stosownych ustępach zwracał uwagę

ucznia na różnicę wysłowienia od zwykłej prozy, zwłaszcza gdy napotka pewną obrazowość, i przez to wtajemniczał potrosze młody umysł w zasady poezyi, dopóki przy odpowiednim stopniu rozwinięcia nie przyjdzie pora na traktowanie przedmiotu w sposób metodyczny. Trafia to zwykle na czas między 14 a 16 rokiem życia, na chwilę, kiedy wszystkie władze najchciwiej chwytają wrażenia, kiedy dusza z zapałem przyjmuje wszelką nowość mile pobudzającą wyobraźnię, poruszającą serce, kiedy nienasyconą jest w pragnieniu wzruszeń estetycznych. Wtedy to pora na otwarcie przed uczniem panteonu wszechpoezyi, począwszy od narodowej, na wczytywaniu się z nim w ducha i formy, na objaśnianie i rozumowanie krytyczne, na ostateczne ustalenie różnicy między poezyą i prozą. Podręcznik poetyki stanowi tu rzecz konieczną, ale tylko jako drogowskaz (niby rodzaj poetycznego Bädeckera); główne zaś źródło nauki istnieć powinno w tekstach.

Ale jakaż nareszcie wynika z nauki tej korzyść dla całokształtu uprawy umysłowej i życia człowieka?... Wracamy raz jeszcze do zdania, że na poezyę patrzeć należy jako na jedną ze sztuk pięknych, które wogóle nie zakładają sobie celu utylitarnego: powstają one pod wpływem geniuszu bezwzględnie, jak rośliny pod działaniem sił natury, a ludzie przyswajają sobie ich owoce, co i jak im się podoba. Charakter ten odbija się i w nauce poezyi, w różnicy od wszystkich innych nauk wykładanych w szkole. Uczeń z każdym dniem coraz więcej dowiaduje się o celu tego, czego go uczą: gramatyka nauczyła go mówić i pisać prawidłowo w języku własnym i obcym, matematyka nauczyła go rachować, fizyka wytłómaczyła mu racyę pewnych zjawisk przyrody, historya zaznajomiła go z dziejami świata i t. p. A czegóż go nauczyła poezya? Na to pytanie tak łatwo odpowiedzieć by nie mógł. Bo też cel nauki poezyi jest czysto idealny, zaczem nie idzie, aby się nie miał realizować w życiu, utylitaryzować. Uważamy różnicę pomiędzy człowiekiem, który od dzieciństwa skazanym był na ciągłe przestawanie z ludźmi choćby nienagannych zasad i obyczajów, ale pospolitymi i bez żadnego pojęcia o lepszych formach towarzyskich,—a tym, który właśnie obracał się w kołach wykwintnych i dystyngowanych: tamten, bez względu na charakter moralny, może być gburem; ten wersalczykiem. Przykład ten objaśnia nam, oczywiście, nieskończenie wyższą wartość obcowania z geniuszami wszechświata, jakimi są poeci od Homera do Mickiewicza. Wyobraźmy sobie tę podróż poprzez wieki i pokolenia, jaką odbywa młody umysł w towarzystwie takich dostojnych przewodników, którzy mu odzwierciedlają pojęcia, myśli, uczucia ludów w różnych okresach rozwoju ludzkości; bo wszakżeż są to najczulsi świadkowie i najwierniejsi sprawozdawcy treści swoich społeczeństw; oni to za miliony myślą i za miliony czują, jak jeden z nich określa. Na dzieła ich ileż to się składa klejnotów fantazyi, ile skarbów uczucia. Z tych pięknych obrazów, jakiemi poeta podnosi urok cnoty, poświęcenia, wielkości wszelkiej, czy zasługę męstwa, lub tęsknotę duszy ludzkiej do jakiegoś Boskiego ideału, ileż to w umyśle i w sercu osiada żywotnej rosy, ożywiającej istotę człowieczą! Tego na razie nie do-

myśla się nawet młody adept nauki; ale dusza jego przesiąknięta poezyą w porze najżywszej wrażliwości, zatrzymuje coś z tego nadal, co odbija się we wszystkich aktach życia, czyni je podnioślejszem, uważniejszem na rzeczy piękne, odporniejszem przeciw szpetnym. Niejeden może nie dostrzegł by sam przez się jakiejś piękności moralnej, jakiegoś nawet wdzięku przyrody, gdyby poeta nie był go wziął za rękę i nie przedstawił mu w swojem oświetleniu za pomocą prostego opowiadania, pieśni lub dramatu; niejeden, choć nawet uprzedzony propedeutyką moralną, nie domyśliłby się może subtelniejszej brzydoty jakiego faktu, gdyby mu na nią poeta w ten sam sposób nie otworzył oczu.

Otóż więc, studyowanie poezyi nietylko zapoznaje nas z jej naturą, formami i samymi twórcami, ale zaszczepia w nas i jej pierwiastek, czyni niejako poetami: wyobraźnia nasza się rozszerza, uczucie szlachetnieje, wyrabia się w nas potrzeba pięknych wzruszeń, rosną estetyczne wymagania życia.

Z tego też powodu nie należy w traktowaniu poezyi iść zadaleko, bo można wejść na manowce. Idealny jej żywioł sam przez się przynęca, a piękność tak się podoba, że mogłaby nareszcie zawładnąć zbyt wyłącznie, z uszczerbkiem pożytku. Powinnością też jest wychowawcy równoważyć te pierwiastki w człowieku. Ostatniemi czasy potrzeby natury ekonomiczno-społecznej wywołały zakładanie szkół t. zw. realnych, technicznych, zawodowych i t. p., trafiających wprost do celu utylitarnego, w których programie żywot poetyczny i ogólnoludzki zajmuje miejsce bardzo poślednie, albo nie zajmuje go wcale. I otóż zaraz okazały się skutki. Potrzebom bieżącym staje się zadość, występują specyaliści w różnych zawodach, trzeźwość wkracza w ustrój społeczeństw, ale z drugiej strony, zapanowywa coraz bardziej duch samolubstwa, aspiracye poziomieją, materyalizują się, zanik ideału wytwarza zanik wiary, a dusze jej pozbawione ograniczają swe dążności do zadowoleń doczesnych i czysto ziemskich; o czyn bezinteresowny coraz trudniej, o zapale i poświęceniu dla idei wzniosłej, a materyalnie nieopłatnej, zupełnie głucho: obłudne frazesy zastępują rzeczywistość. Ta sama nawet Francya, która przez wieki przodowała w pochodzie ku celom idealnym, dzisiaj grzęźnie w utylitaryźmie najgorszego gatunku. Kto wie, czy nie gorzej jeszcze byłoby, gdyby w wychowaniu zapanował pierwiastek wyłącznie poetyczny: natworzyłby on marzycieli bezkrytycznych, bezpożytecznych, bezbronnych wobec walki o byt, z głową tonącą w mglistym lazurze nieba, niezdolnych nacisnąć stopą gruntu ziemskiego; przygotowałby pożądaną pastwę dla siły instynktów zwierzęcych, jak to genialnie usymbolizował Słowacki w dramacie „Lilla Weneda"; kiedy przy kierunku przeważnie realnym, przynajmniej strona materyalna bytu, kość pacierzowa życia, jest do pewnego stopnia zabezpieczona i społeczność oczekiwać może na zastąpienie ideału. To mając na uwadze, nauczyciel winien z wielką oględnością wdrażać w ucznia żywioł fantastyczny, w który tak obfituje poezya i oznaczyć dla niego odpowiednią miarę. Sama ponętność przedmiotu łatwo budzi zamiłowanie, a je-

śli do tego uczeń posiada pewną wrodzoną zdolność poetyczną, gotów jest odwrócić się od przedmiotów pozytywnych, zaniedbywać je, a nawet nabrać do nich odrazy, jako do rzeczy przeszkadzających jego nastrojowi, pracę zastępować zabawką rymowaną, i tym sposobem zamiast osiągać rzeczywistą naukę i sąd o rzeczach, rozmarzać umysł widziadłami fantazyi. Szkoła ma święty obowiązek uprawiać w miarę oba kierunki, zarówno pozytywny, jak idealny, gdzie poezya, jak i wszystko inne, ulega krytycznemu roztrząsaniu; bo lubo ona stoi na samym szczycie piękna, to ponad pięknem stoi jeszcze prawda i dopiero w połączeniu wydają one Dobro.

Kaź. Kaszewski.

Poglądowa metoda. **Określenie i zakres pojęcia.** Wyraz polski, utworzony pod wpływem niemieckiego Anschauungsunterricht, niedobrze maluje rzecz samą, gdyż niemieckie „Anschauung“ nie odpowiada w zupełności polskiemu „poglądowi“. Niemcy nazywają „poglądem“ jasne wyobrażenie pewnego przedmiotu, zdobyte bezpośrednio przez postrzeganie zmysłowe, gdy utarty oddawna wyraz polski „pogląd“ oznacza raczej pewien sąd, mniemanie o przedmiocie bez względu na drogę, jaką umysł do niego doszedł; wprawdzie etymologia tego wyrazu, równie jak pokrewnego mu „zapatrywanie“ mówi o wrażeniach wzrokowych, ale zwyczaj językowy odstępuje od tego słoworodu. I oto powód, dla którego pedagodzy nasi wyrazom „poglądowy“ „poglądowość“ „nauka z poglądu“ nadawali najrozmaitsze znaczenia, prowadzące nieraz do fałszywych i wprost bałamutnych wniosków. Innym powodem bałamuctwa było niewłaściwe tłómaczenie niemieckiego wyrazu „Unterricht“ przez „naukę“, skąd poszło wyrażenie „nauka poglądowa“ i wielu mniemało, że jest to odrębny przedmiot nauczania; gdy w samej rzeczy termin niemiecki oznacza tylko „nauczanie“ t. j. sposób prowadzenia nauki. Nawet terminowi „metoda poglądowa“ możnaby zarzucić nieścisłość, gdyż metodą nazywamy zwykle pewną usystematyzowaną całość zasad i środków, używanych w nauczaniu, gdy „poglądowość“ jest tylko jedną z zasad, która ma zastosowanie w nauczaniu nawet przy różnych metodach, ale sama—ściśle biorąc—odrębnej metody nie stanowi. Trzymam się tutaj jednak terminologii już utartej i zgodnie z nią chcę określić przedmiot niniejszego artykułu.

Metoda poglądowa jest to sposób nauczania, przy którym uczeń poznaje treść pewną nie pośrednio ze słów nauczyciela lub książki, lecz bezpośrednio przez własne doświadczenie. Ponieważ przedmioty konkretne i ich cechy przeważnie poznajemy wzrokiem, więc i poglądowość — jak wskazuje samo pochodzenie wyrazu—polegać będzie przeważnie na widzeniu, oglądaniu przedmiotów; niemniej w wielu razach trzeba się odwoływać do innych zmysłów i do innych rodzajów doświadczenia: muzyki, śpiewu, języka uczymy poglądowo, odwołując się do słuchu ucznia, bo dźwięki poznać można bezpośrednio tylko przez słyszenie; czynności i związaną z niemi wiedzę tech-

niczną zdobywamy tylko przez działanie, przez wykonywanie odpowiednich ruchów, bo tutaj obok wzroku zmysł dotyku i zmysł mięśniowy odgrywa największą rolę. Co więcej, w pewnych razach poglądowość, wbrew łączeniu jej zwykle z odwołaniem się do zmysłów, polegać będzie raczej na obserwacyi wewnętrznej, co zachodzi wtedy, gdy przedmiotem badania są pewne zjawiska psychiczne, pewne stany uczuciowe; więc np. nauczyciel literatury daje arcydzieła poezyi poznać poglądowo, gdy zamiast opisu i rozbioru ich piękności, każe uczniom je przeczytać; tutaj treścią poznania nie są przecież wyłącznie dźwięki, ujmowane słuchem, czy kształty wyrazów, ujmowane wzrokiem, lecz to wrażenie, ten nastrój, który wywołuje poezya, a który uczeń może zaobserwować w samym sobie; nauczyciel psychologii zaś używa metody poglądowej, gdy zamiast opisywania pewnych zjawisk np. kojarzenia, przypominania, wyobrażania i t. p. przez odpowiednie próby wywołuje je u swych słuchaczy, a następnie poleca im obserwować ten stan psychiczny, jaki w nich zachodzi. Wreszcie nazwę poglądowości stosujemy i tam, gdzie za środek poglądowy służą nie przedmioty same, lecz ich obrazy lub symbole, np. gdy mówiąc o krajach dalekich lub epokach odległych, których w żadnym razie nie moglibyśmy uczniowi przedstawić w naturze, pokazujemy modele, obrazy i rysunki opisywanych rzeczy, osób i zdarzeń; albo gdy wyjaśniając pewne pojęcie abstrakcyjne a tem samem wogóle niedostępne zmysłom, staramy się je uzmysłowić przez figury, rysunki, tablice, diagramy, jako symbole wzrokowe np. gdy szerokość i długość geograficzną uzmysłowiamy przez odpowiednie linie na mapie czy globusie, albo pewne prawdy matematyczne ilustrujemy przy pomocy rysunku. Widzimy stąd, jak szerokim jest zakres zastosowań metody poglądowej we wszystkich gałęziach wiedzy i na różnych stopniach nauki. Główne rodzaje poglądowości możnaby zestawić w następujący sposób:

A. Zetknięcie się bezpośrednie z przedmiotem przez:	ŚRODKI.
1) widzenie	1) Nauka na wycieczkach, okazy, muzeum szkolne.
2) słyszenie	2) Wymawianie dźwięków przez nauczyciela.
3) dotykanie	3) Dotykanie, mierzenie, ważenie, robienie doświadczeń dla wypróbowania własności ciał.
4) własną czynność	4) Samodzielne tworzenie przedmiotów: rysunek, modelowanie, wycinanie pewnych kształtów, praca ręczna, zajęcia w ogrodzie.
5) obserwacyę wewnętrzną	5) Odwoływanie się do samoobserwacyi i doświadczenia wewnętrznego uczniów.

B. Ilustracya wykładu.

ŚRODKI.

1) Modele np. gmachów, brył geometrycznych.
2) Obrazy (ścienne, przezrocza, kinematograf).
3) Odgrywanie pewnych scen przez uczniów, naśladowanie ruchów, gestów i t. p.
4) Rysunki odręczne nauczyciela.

C. Unaocznienie i wogóle uzmysłowienie nauki.

ŚRODKI.

1) Plany, mapy, globusy.
2) Rysunek, unaoczniający pewne pojęcie oderwane np. matematyczne.
3) Diagramy, tablice, formuły, wzory.

Poglądowość w historyi pedagogiki. Zasada poglądowości obcą była dawnej pedagogice, która za jedyne źródło wiedzy uważała książkę, lekceważąc własne doświadczenie ucznia. Ex libro doctus, ex capite stultus — mawiano wówczas. Już jednak w XVII wieku śmieli reformatorzy wychowania zaczynają występować przeciwko takiemu stanowisku. Komeński wymaga, aby dziecko przed wszelką inną nauką nauczyło się czytać w wielkiej księdze przyrody i kreśli zarys t. zw. szkoły macierzyńskiej, w której nauka opiera się wyłącznie na obserwacyi najbliższego otoczenia; dla starszych zaś dzieci obmyśla poglądowy sposób nauki języków obcych, którego wyrazem jest słynne dzieło Orbis pictus. Silniej jeszcze przeciwko nauce dogmatycznej, książkowej zaprotestował Rousseau, dowodząc, że wiedza, której człowiekowi dostarcza sama natura, jest stokroć ważniejsza od tego wszystkiego, co dać mogą książki; zgodnie z tem założeniem, przeprowadzonem konsekwentnie w całym Emilu, głosił on nowe hasło dla całego wychowania i nauczania: „Używajcie jak najwięcej wszystkich waszych zmysłów. Sprawdzajcie wrażenie jednego za pomocą innych. Mierzcie, ważcie, porównywajcie!“. Większą jeszcze zasługę położył Pestalozzi, który zasady poglądowości ujął w pewien system i zastosował do nauczania początkowego, a zwłaszcza do nauki o rzeczach, łączonej zwykle z nauką języka i nauką rachunków. Podobnież filantropiści z Bazedowem na czele w zakładach swych stosowali poglądowość we wszystkich niemal przedmiotach nauczania. Na tych zasadach urobiła się teorya nowożytnej szkoły ludowej w początkach XIX wieku, a wszyscy pedagodzy, którzy się nią zajmowali, zarówno pestalocyści, t. j. uczniowie i bezwzględni wielbiciele zasad Pestalozziego, jak i herbartyści, trzymający się raczej zasad Herbarta, opracowanych dla potrzeb szkoły ludowej przez Zillera, choć różnili się w wielu innych rzeczach, na jedno zgadzali się zawsze, że poglądowość powinna przenikać całe nauczanie początkowe. We wszystkich też krajach wychodziły podręczniki, opracowane według zasad metody poglądowej, a przeważnie